

Abs, Hermann Josef; Stecher, Ludwig; Knoll, Katrin; Obsiadly, Magdalena; Ellerichmann, Marie
**Entwicklung Kultureller Bildung in Schule durch das Modellprogramm
"Kulturagenten für kreative Schulen" 2013-2015**

Frankfurt am Main : Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung; Deutsches Institut für
Internationale Pädagogische Forschung 2017, 58 S. - (Materialien zur Bildungsforschung; 35)



Quellenangabe/ Reference:

Abs, Hermann Josef; Stecher, Ludwig; Knoll, Katrin; Obsiadly, Magdalena; Ellerichmann, Marie:
Entwicklung Kultureller Bildung in Schule durch das Modellprogramm "Kulturagenten für kreative
Schulen" 2013-2015. Frankfurt am Main : Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung;
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2017, 58 S. - (Materialien zur
Bildungsforschung; 35) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-146374 - DOI: 10.25656/01:14637

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-146374>

<https://doi.org/10.25656/01:14637>

in Kooperation mit / in cooperation with:



GFPF

Gesellschaft zur Förderung
Pädagogischer Forschung e.V.

<http://www.gfpf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Gesellschaft zur Förderung
Pädagogischer Forschung e.V.



DIPF

Bildungsforschung
und Bildungsinformation

Hermann Josef Abs • Ludwig Stecher
Katrín Knoll • Magdalena Obsiadly • Marie Ellerichmann

Entwicklung Kultureller Bildung in Schule durch das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ 2013 – 2015

35

Materialien zur Bildungsforschung

Frankfurt am Main

Hermann Josef Abs • Ludwig Stecher
Katrín Knoll • Magdalena Obsiadly • Marie Ellerichmann

Entwicklung Kultureller Bildung in Schule durch das
Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“
2013 – 2015

Materialien zur Bildungsforschung

Frankfurt am Main 2017

Fachbeirat der Materialien zur Bildungsforschung

MR'in Cäcilie Daumen, Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, Mainz

Prof. em. Dr. Jörg Schlömerkemper, Göttingen

Dr. Marius Gerecht, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main

Prof. Dr. Eckhard Klieme, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main

Dr. Renate Martini, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main

Dr. Simon Rettelbach, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main

Anschriften der Autoren

Prof. Dr. Hermann Josef Abs

Magdalena Obsiadly (Dipl.-Päd.)

Marie Ellerichmann

Universität Duisburg-Essen

Fakultät für Bildungswissenschaften

Arbeitsbereich Pädagogik der Schule

45117 Essen



Prof. Dr. Ludwig Stecher

Katrin Knoll (Dipl.-Soz.Wiss.)

Justus-Liebig Universität Gießen

Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften

Institut für Erziehungswissenschaft

35394 Gießen



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliografische

Daten sind im Internet über <http://d-nb.de> abrufbar.

Copyright 2017 by

Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung;

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,

Schloßstraße 29, D-60486 Frankfurt am Main.

Printed in Germany

ISBN: 978-3-923638-56-7

Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 35

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	4
Tabellenverzeichnis.....	5
Abkürzungsverzeichnis.....	6
1. Einleitung	7
1.1. Das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“	8
1.2. Das Mercator-Forschungsprojekt	8
2. Methode des Programmmonitorings 2013-2015	10
2.1. Design und Durchführung 2013	10
2.2. Design und Durchführung 2015	11
2.3. Beschreibung der am Programm teilnehmenden Schulen	14
3. Ergebnisse des Programmmonitorings 2013-2015	15
3.1. Rahmenbedingungen an den Schulen zur Umsetzung der Programmarbeit	15
3.1.1 Förderlichkeit einzelner Rahmenbedingungen.....	16
3.1.2 Engagement der Lehrkräfte für das Programm	17
3.1.3 Fortbildungsbedarf.....	18
3.2. Arbeitsprozesse in Schulen und Netzwerken.....	23
3.2.1 Funktion und Rolle der Kulturbeauftragten.....	23
3.2.2 Rolle des Kulturagenten	26
3.2.3 Stellung der Steuerungsgruppe	29
3.2.4 Arbeitskontakte im Netzwerk	30
3.3. Arbeitsprozesse auf Programmebene	32
Kreativitätsförderndes Organisationsklima	32
3.4. Veränderungen und Effekte bei Schüler/-innen und in Schulen	34
3.4.1 Definierte Zeiten für Kunst und Kulturarbeit.....	35
3.4.2 Visibilität kultureller Bildungsarbeit in der Schule.....	36
3.4.3 Effekte von Kunstgeldprojekten	38
3.4.4 Effekte des Programms in Schule und Unterricht.....	40
3.4.5 Effekte bei Schülerinnen und Schülern.....	44
3.5. Perspektiven auf die weitere Entwicklung.....	48
3.5.1. Unerwünschte Nebenwirkungen im Programm	48
3.5.2 Veränderungswünsche für eine Neuauflage	51
3.5.3. Maßnahmen zur Förderung von Kooperationen	53
4. Literatur	58

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Förderlichkeit von Rahmenbedingungen im Vergleich	17
Abbildung 2: Qualifikationsbedarf verschiedener Akteursgruppen aus der Perspektive der Kulturbeauftragten	19
Abbildung 3: Der Qualifikationsbedarf verschiedener Akteursgruppen aus der Perspektive der Kulturagent/-innen	21
Abbildung 4: Der Qualifikationsbedarf verschiedener Akteursgruppen aus der Perspektive der Schulleitungen.....	22
Abbildung 5: Sicht der Kulturbeauftragten und Kulturagent/-innen auf die Funktion des Kulturbeauftragten im Programm (Mittelwerte).....	24
Abbildung 6: Sicht der Kulturbeauftragten auf die eigene Rolle 2015	25
Abbildung 7: Sicht von Kulturagent/innen und Kulturbeauftragten auf die Rolle des/der Kulturagent/in	27
Abbildung 8: Sicht von Kulturagent/innen auf die eigene Rolle.....	28
Abbildung 9: Häufigkeit und Teilnahme einzelner Akteure/-innen an Austauschtreffen der Steuergruppe	29
Abbildung 10: Arbeitskontakte innerhalb der Schulnetzwerke	31
Abbildung 11: Arbeitsprozesse auf der Ebene des Programms.....	33
Abbildung 12: Institutionalisierte Zeiten für Kunst- und Kulturarbeit.....	36
Abbildung 13: Visibilität schulischer Kunst- und Kulturarbeit	37
Abbildung 14: Beurteilung von Kunstgeldprojekten.....	39
Abbildung 15: Effekte in der Organisation Schule aus Sicht der Schulleitung.....	41
Abbildung 16: Effekte von Kunst- und Kulturarbeit im Unterricht aus der Sicht der Schulleitung	42
Abbildung 17: Effekte von Kunst- und Kulturarbeit im Unterricht aus der Sicht der Kulturbeauftragten	43
Abbildung 18: Effekte von Kunst- und Kulturarbeit auf Lehrpersonen aus der Sicht der Schulleitungen	43
Abbildung 19: Effekte von Kunst- und Kulturarbeit bei Lehrpersonen aus der Sicht der Kulturbeauftragten	44
Abbildung 20: Dimensionen Kultureller Bildung in Erweiterung nach Bamford (2006).....	46
Abbildung 21: Erreichen von gesetzten Zielen zum Ende der Programmlaufzeit	47
Abbildung 22: Unerwünschte Nebenwirkungen des Programms Kulturagenten für kreative Schulen.....	49
Abbildung 23: Verbesserungsvorschläge für eine Neuauflage des Programms Kulturagenten für kreative Schulen.....	51
Abbildung 24: Möglichkeiten zur Förderung von Kooperationen innerhalb des Programms Kulturagenten für kreative Schulen	53

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Konstruktübersicht des Programmmonitorings 2013 und 2015.....	13
Tabelle 2: Teilnahme der Akteure an der Befragung im Rahmen des Programmmonitorings 2013 und 2015 im Vergleich	14
Tabelle 3: Zuordnung von Kriterien für ein kreatives Organisationsklima nach Isaksen.....	32
Tabelle 4: Skalenbildung zu Wirkungen von Kunstgeldprojekten	38
Tabelle 5: Skalenanalyse Ziele kultureller Bildung.....	46

Abkürzungsverzeichnis

BW	Baden-Württemberg
BE	Berlin
EV	Elternvertretung
HH	Hamburg
KA	Kulturagent/-in
KB	kulturbeauftragte Lehrperson
M	Arithmetisches Mittel
Nmin	minimale Fallzahl der Berechnung
NRW	Nordrhein-Westfalen
OECD.....	Organization for Economic Co-operation and Development
SD	Standardabweichung
SL	Schulleitung
SV	Schülervvertretung (Schülermitwirkung in Baden-Württemberg)
TH	Thüringen

Dank

Der vorliegende Bericht ist ein Ergebnis des Forschungsprojekts „Entwicklung von kultureller Bildung zwischen Schule und externen Partnern“, das von der Stiftung Mercator zwischen 2012 und 2017 gefördert wurde.

Die Befragungen in 2013 und 2015, die dem folgenden Bericht zu Grunde liegen, wären nicht möglich gewesen ohne die engagierte Teilnahme von Schulleitungen, Lehrkräften, Kulturagentinnen und Kulturagenten. Unser Dank gilt allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die trotz einer ohnehin hohen Arbeitsbelastung Zeit in das Ausfüllen der Fragebögen investiert und so die Forschung zum Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“ unterstützt haben. Weiterhin danken wir den Ministerien in den fünf beteiligten Ländern – Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen – für die Unterstützung bei der Durchführung. Schließlich danken wir der Forum K&B GmbH, der Stiftung Mercator sowie der Kulturstiftung des Bundes für Hinweise bei der Entwicklung der Befragungsinstrumente.

1. Einleitung

Kulturelle Bildung gilt sowohl als eine Ressource für die Bewältigung des aktuellen Wandels auf gesellschaftlicher Ebene (siehe hierzu etwa das Schwerpunktthema des Nationalen Bildungsberichts 2012, Weishaupt et al., 2012) als auch für die Entwicklung eines reflektierten und selbstständigen Lebensentwurfs sowie entsprechender kultureller Kompetenzen auf der Ebene des einzelnen Individuums (Winner et al., 2013).

Kulturelle Bildung gehört zu den anerkannten Funktionen von Schule (Fend, 2006). Die kulturellen Teilhabechancen für Kinder und Jugendliche in der Schule beziehen sich dabei jedoch nicht nur auf die Rezeption von Kunst und Kultur, sondern lassen sich in Erweiterung des Ansatzes von Anne Bamford (2006) in vier Zieldimensionen unterscheiden (Abs et al., 2013):

- „education in the arts“. Schüler/-innen erwerben neue Fähigkeiten in künstlerisch-kreativen Techniken
- „education for the arts“. Schüler/-innen lernen künstlerische Produkte in ihrer Qualität zu unterscheiden
- „education through the arts“. Durch die Kunst- und Kulturarbeit kommt es bei Schüler/-innen zu Transfereffekten
- „change of school perception by the arts“. Schule verändert sich durch kreative Prozesse von Kunst- und Kulturarbeit

Fragen danach, ob Kunst- und Kulturarbeit in der Schule tatsächlich positive Effekte auf die Schüler/-innen – wie auch auf die Schule als Ganzes – hat und welche Gelingensbedingungen bedeutsam für eine erfolgreiche Kunst- und Kulturarbeit an der Schule sind, sind bisher empirisch noch nicht ausreichend beantwortet. Der vorliegende Bericht will dazu einen Beitrag leisten, indem er Resultate aus der längsschnittlichen Untersuchung des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“ zu den Erhebungszeitpunkten (2012/2013 und (2014/2015 präsentiert. Mit Bezug auf das erste Programmmonitoring aus 2013 wurden 2015 wesentliche Fragestellungen beibehalten, um die Ergebnisse zu den beiden Erhebungszeitpunkten vergleichen zu können. Zusätzlich wurden einzelne neue Fragestellungen und Perspektiven aufgenommen.

Im ersten Kapitel wird das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ kurz skizziert (1.1), sowie die Ziele und Inhalte der drei Teilkomponenten (Teilprojekte) des Gesamtprojekts erläutert (1.2).

Im zweiten Kapitel folgen Hinweise zum methodischen Vorgehen. Aufgeteilt wird dieses Kapitel in eine Darstellung des Forschungsdesigns (2.1) und eine Beschreibung der Erhebungsinstrumente (2.2). Im letzten Unterkapitel werden die teilnehmenden Schulen und die Rücklaufquote thematisiert (2.3).

Im dritten Kapitel werden die Ergebnisse des Programmmonitorings vorgestellt, dabei werden Kontexte, Prozesse, Veränderungen und Perspektiven an den Schulen berücksichtigt.

1.1. Das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“¹

Das Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“, gefördert von der Kulturstiftung des Bundes und der Stiftung Mercator und unterstützt durch die Länder Berlin, Baden-Württemberg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen, arbeitete vom Schuljahr 2011/2012 beginnend für vier Jahre mit insgesamt 138 Schulen (den sogenannten Programmschulen).

Das Hauptanliegen des Programms bestand in einer dauerhaften und nachhaltigen Kooperation von Kultureinrichtungen und Schulen, um über zusätzliche schulische Angebote im Bereich der kulturellen Bildung die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen an Kunst und Kultur zu erhöhen. In diesem Sinne hat das Programm ab dem Schuljahr 2015/2016 eine Fortsetzung gefunden. Das Besondere des Programms besteht in der Entwicklung einer neuen Profession: der Kulturagentinnen und Kulturagenten. Diese/r soll die Schulen bei der Entwicklung einer langfristigen Kooperation mit Kultureinrichtungen unterstützen und gemeinsam mit den Akteur/-innen der Schulen sowie den Künstler/-innen und Kulturinstitutionen ein umfassendes und fächerübergreifendes Angebot der kulturellen Bildung entwickeln. Weiterhin sollen lokale Schulnetzwerke aus jeweils drei Schulen gebildet werden, um Synergien zwischen schulischen Partnern zu ermöglichen. Insgesamt 46 Kulturagentinnen und Kulturagenten werden von einer länderübergreifenden Trägergesellschaft der Stiftungen, der *Forum K&B GmbH*, angestellt und konzeptionell begleitet sowie durch Länderbüros unterstützt. Durch die Länderbüros fließt die Expertise weiterer Partner in das Programm ein. So werden die Länderbüros in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen von der *Landesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.* bzw. der *Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.* getragen, während die *Deutsche Kinder- und Jugendstiftung* die Länderbüros in Berlin und Thüringen stellt und das Hamburger Länderbüro von der *conecco UG – Management städtischer Kultur* betrieben wird.

Die Schulen der beteiligten Länder konnten sich für das Programm bewerben, sie bringen jeweils eine kulturbeauftragte Lehrperson und zum Teil eigene Mittel ein. In einer „Vision“ und in einem so genannten „Kulturfahrplan“ werden Ziele und Vorhaben im Programm für die jeweiligen Schulen vereinbart. Um die Entwicklung innovativer und modellhafter Ansätze in der Kunst- und Kulturarbeit zu unterstützen, besteht für jedes Schulnetzwerk die Möglichkeit, vier Projektanträge („Kunstgeldanträge“) pro Kalenderhalbjahr einzureichen. Pro Schulnetzwerk können in der Gesamtlaufzeit des Programms bis zu 160.000 Euro beantragt werden. Dadurch können Projekte aus verschiedenen künstlerischen Bereichen finanziert werden.

1.2. Das Mercator-Forschungsprojekt

Die Begleitforschung der Stiftung Mercator zum Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ startete im Herbst 2012. Sie soll zwei Funktionen erfüllen: Erstens sollen während der Projektlaufzeit Merkmale der Durchführungsqualität erfasst werden, zweitens Bedingungen, die

¹ Bei diesem und dem folgenden Abschnitt handelt es sich um eine aktualisierte Darstellung aus dem Monitoringbericht 2013.

nachhaltig zu Effekten und zu einer möglichen gesellschaftlichen Verbreiterung des Projektansatzes beitragen, ermittelt werden.

Das Forschungsprojekt beinhaltet formative und summative Komponenten. Die formative Komponente besteht darin, das Programm in seiner Entwicklung zu unterstützen, während sich die summative Komponente auf die Prozesse der Entwicklung von Kulturarbeit an der Schule und ihrer Verankerung in der Organisation Schule sowie die unmittelbaren Ergebnisse bei den Schülerinnen und Schülern bezieht. Die summative Komponente ist auf Forschungsergebnisse ausgerichtet, die auch außerhalb des unmittelbaren Projekts wissenschaftlich genutzt werden können.

Das Forschungsprojekt gewinnt seine Daten aus der operativen Ebene der Schulen und der Kulturagenten/-innen. Der Fokus richtet sich darauf, die Rekontextualisierung und die Effekte des Gesamtprojekts in den Schulen analytisch zu erfassen. In diesem Zusammenhang ist die Frage zu beantworten, unter welchen Bedingungen sich die intendierten Effekte einstellen. Die Begleitforschung muss mit einem hohen Maß an Komplexität umgehen, hervorgerufen durch die Vielzahl von Ebenen und Akteuren/-innen im Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“. Neben der Ebene der Programmträger, der Länderbüros, der Schulnetzwerke, Schulen und Kulturinstitutionen sind insbesondere Kulturagent/-innen, Schulleitungen, Lehrkräfte, Kulturschaffende, Schüler/-innen und Eltern als Akteure/-innen zu betrachten. Weiterhin sind die Maßnahmen im Programm vielfältig und nicht auf eine Zielgruppe beschränkt; so sollen beispielsweise Veränderungen bei den Lehrpersonen und bei den Schüler/-innen untersucht werden. Aus diesem Grund kann „Kulturagenten für kreative Schulen“ als m⁴-Programm (Multiakteur-, Multizielgruppen-, Mehrebenen-, Multimaßnahmenprogramm) bezeichnet werden.

Das Forschungsprojekt umfasst drei Teilkomponenten. Das **Programmmonitoring** stellt das erste Teilprojekt der Begleitforschung dar. Der vorliegende Bericht bezieht sich im Schwerpunkt auf die zweite Welle dieses Programmmonitorings und gibt einen Überblick zum Entwicklungsprozess der Schulen hinsichtlich der verschiedenen Arbeitsfelder, in denen sich im Verlauf des Programms „Kulturagenten für kreative Schulen“ Veränderungen erwarten ließen.

Im Zuge des Programmmonitorings werden Schulleitungen, Kulturbeauftragte, Schülervertretungen, Elternvertretungen und Kulturagenten/-innen nach den schulspezifischen Voraussetzungen wie Ressourcen und Vorerfahrungen sowie Arbeitsweisen befragt. Zusätzlich werden die aktuellen Vorhaben und Kooperationsbeziehungen im Modellprogramm erfasst.

Neben dem Programmmonitoring besteht das zweite Teilprojekt aus **qualitativen Fallstudien**. Sie untersuchen vertieft die Arbeitsweisen und Gelingensbedingungen für das Programm an zwölf Schulen. Dazu wurden ab Sommer 2013, sowie in einer zweiten Welle ab Frühjahr 2015, Interviews mit Lehrkräften, Künstlerinnen und Künstlern, Kulturagentinnen und Kulturagenten und Eltern durchgeführt. Weiterhin werden Arbeitsdokumente der Schulen analysiert.

Im Rahmen der **Wirkungsanalysen** des dritten Teilprojekts werden 38 Kunstgeldprojekte im Schuljahr 2013/2014 näher in Augenschein genommen. Im Zentrum stehen Fragen nach der Ausgestaltung von kunst- und kreativitätsfördernden Lernumgebungen (Angebotsqualität) und den Veränderungen bzw. Wirkungen, die bei Schülerinnen und Schülern zu beobachten sind. Dazu wurden Befragungen mit

teilnehmenden („Experimentalgruppe“) und nicht-teilnehmenden Schülerinnen und Schülern („Kontrollgruppe“) an den betreffenden Schulen sowie mit deren Lehrer/-innen und Künstler/-innen durchgeführt.

Neben dem Mercator-Forschungsprojekt, über das hier berichtet wird, finanzierte die Kulturstiftung ein komplementäres Projekt an der Universität Hildesheim. Dessen Ergebnisse wurden unter dem Titel „Kulturagenten als Kooperationsstifter? – Förderprogramme der Kulturellen Bildung zwischen Schule und Kultur“ (Fink et al. 2017) veröffentlicht.

2. Methode des Programmmonitorings 2013-2015

2.1. Design und Durchführung 2013

Im Rahmen des Programmmonitorings wurden auf der Basis eines quantitativen Forschungsdesigns Angaben bei je nach Fragestellung bis zu fünf zentralen Akteursgruppen erhoben. Mittels einer Online-Befragung wurden Schulleitungen, kulturbeauftragte Lehrpersonen und Kulturagentinnen und Kulturagenten befragt. Zusätzlich erfolgte die Erhebung der Eltern- und Schülerperspektive an den teilnehmenden Schulen durch einen *paper&pencil*-Fragebogen, der von ausgewählten Vertreter/-innen beider Gruppen ausgefüllt wurde. Die erste Erhebung zielte darauf, Ausgangsbedingungen in einer frühen Programmphase zu erfassen und damit Voraussetzungen für Entwicklungen an den Schulen zu beschreiben (siehe Abs et al., 2013).

Nach konzeptionellen Vorarbeiten, in die sowohl die Forum K&B GmbH als auch die beiden beteiligten Stiftungen (Stiftung Mercator und Kulturstiftung des Bundes) eingebunden waren, wurde das Konzept zur Durchführung des Programmmonitorings im September 2012 den fünf beteiligten Bundesländern zur Genehmigung vorgelegt. Unter Einbezug spezifischer Hinweise und Änderungswünsche der einzelnen Länder erfolgte die Genehmigung für das Programmmonitoring zwischen September 2012 und Januar 2013.

Für die Online-Befragung stellten die jeweiligen Länderbüros die E-Mail-Adressen der Schulleitungen und – mit Ausnahme von Thüringen – die der kulturbeauftragten Lehrpersonen zur Verfügung. In Thüringen wurden aus datenschutzrechtlichen Gründen die Schulleitungen gebeten, die entsprechende Einladung zur Online-Umfrage an die kulturbeauftragten Lehrpersonen weiterzuleiten. Die 46 Kulturagentinnen und Kulturagenten konnten über ihre jeweilige Dienst-E-Mail-Adresse erreicht werden. Die *paper&pencil*-Fragebögen für die Eltern- und Schülervertretungen wurden zusammen mit einem Informationsanschreiben und beiliegenden Rückumschlägen per Post an die entsprechenden Schulleitungen, mit Bitte um Weiterleitung, versandt. Innerhalb der Feldphase beider Erhebungswellen wurden alle Teilnehmer/-innen an der Online-Erhebung einmalig per E-Mail an die Bearbeitung erinnert, anschließend erfolgte eine telefonische Erinnerung (bei der an den Schulen auch an die Weitergabe der Fragebögen an die Eltern- und Schülervertretungen erinnert wurde).

2.2. Design und Durchführung 2015

Das Programmmonitoring umfasst zwei Erhebungen, die in den Jahren 2013 und 2015 an allen 138 teilnehmenden Schulen im Modellprogramm stattfanden. Wie bereits im ersten Monitoring 2013 wurden die fünf zentralen Akteure in den Schulen (Schulleitungen, kulturbeauftragte Lehrkräfte, Kulturagent/-innen, Eltern- und Schülervertretung) mittels standardisierter Fragebögen befragt. Für eine längsschnittliche Perspektive wurden Fragen zu Rahmenbedingungen, innerschulischen Arbeitsprozessen und zur Programmarbeit weitestgehend beibehalten. Mit der zweiten Erhebung wird es möglich spezifische *Veränderungen*, deren Rahmenbedingungen und die Gelingens- und Misslingens-Bedingungen des Programms an den Schulen zu identifizieren.

Während die Fragebögen der Eltern- und Schülervertretung aus der ersten Welle nahezu komplett beibehalten wurden, erfolgten für die drei schulischen Akteure (Schulleitungen, Kulturbeauftragte und Kulturagent/-innen) einige Adaptionen und Ergänzungen: Eine Veränderung wurde für die Bereiche ‚Fortbildungsbedarf‘ und ‚Aufgabenbereiche‘ unterschiedlicher Akteure vorgenommen. In der Mehrfachauswahl von Fort- und Weiterbildungsbedarf unterschiedlicher schulischer Akteure im ersten Monitoring zeichnete sich implizit auch eine *Aufgabenzuschreibung* für die jeweiligen Akteure ab. Um diese Zuschreibung in der zweiten Welle sichtbar zu machen und vom eigentlichen Fortbildungsbedarf zu trennen, wurde in der aktuellen Erhebung differenziert erfragt, inwiefern der wahrgenommene Fortbildungsbedarf für einzelne Akteursgruppen auch den dieser Gruppe zugeschriebenen Aufgaben entspricht.

Die Arbeitsprozesse in den Schulen werden vorzugsweise in längsschnittlicher Perspektive untersucht, sofern Daten aus beiden Erhebungswellen vorliegen. Dazu gehören u. a. die Häufigkeit der Arbeitskontakte und das Rollenprofil der Kulturagent/-in. Das Rollenprofil des/der Kulturbeauftragten wurde um die differenzierte Aufgabenzuschreibung aus eigener und der Perspektive der Kulturagent/-in ergänzt. Hinzugekommen im Bereich der schulischen Arbeitsprozesse ist zudem eine Fragenbatterie zur Einschätzung der Innovationsförderung durch das Programm – diese wird bei Kulturbeauftragten, Kulturagentinnen und Kulturagenten erhoben.

Die Wirksamkeit des Programms ist zum Ende der Programmlaufzeit ein zentraler Indikator für dessen Erfolg. Hierzu wurden die Wirkungen sowohl auf der Ebene der Organisation Schule sowie die Wirkungen auf Schülerinnen und Schüler untersucht.² Insbesondere erfolgte eine Ergänzung und Adaption der Fragen zu den *geplanten Zielen* der kulturellen Programmarbeit in den Schulen, die in der ersten Erhebungswelle 2013 gestellt wurden, mit Blick darauf, inwieweit diese Ziele tatsächlich auch erreicht wurden.

Abgerundet werden die Fragebögen der zweiten Erhebungswelle mit offenen Frageformaten zu Verbesserungsvorschlägen, Ressourcen und Nebeneffekten des Programms. Die Auswertung dieser Angaben ermöglicht erweiterte Perspektiven auf die (erfolgreiche) Programmumsetzung in den Schulen.

² Die Wirkungen auf Schülerebene werden durch das dritte Teilprojekt differenzierter untersucht, und nicht wie hier vornehmlich aus der Perspektive der erwachsenen Verantwortlichen.

Für den vorliegenden Bericht werden ausgewählte Ergebnisse aus den verschiedenen Themenbereichen des Fragebogens präsentiert. Die Auswahl der Ergebnisse bezieht sich zum einen auf längsschnittliche Fragebereiche, anhand derer Veränderungsprozesse in Schulen aufgezeigt werden können, und zum anderen auf (querschnittliche) Fragebereiche, die sich auf die Wirkung des Programms auf unterschiedlichen Ebenen beziehen, also beleuchten, welche Effekte sich in der Organisation Schule und bei den Schülerinnen und Schülern abzeichnen. Zum Befragungsinventar des gesamten Monitorings 2013 und 2015 sowie zur Auswahl der verschiedenen Bereiche für diesen Bericht siehe Tabelle 1.

Tabelle 1: Konstruktübersicht des Programmmonitorings 2013 und 2015

Dargestellt werden alle Themen sowie die jeweiligen schulischen Akteure/innen, die dazu befragt wurden. Rosa unterlegt finden sich die Konstrukte, auf die in diesem Bericht näher eingegangen wird.

	2013					2015				
Themen im Fragebogen	Akteure¹					Akteure¹				
	SL	KB	KA	EV	SV	SL	KB	KA	EV	SV
Rahmenbedingungen an den Schulen zur Umsetzung der Programmarbeit										
Angaben zu institutionellen Rahmenbedingungen und zur Schulorganisation	x					x				
Personale Rahmenbedingungen	x	x	x			x	x	x		
Zieldimensionen des Modellprogramms	x	x	x	x	x					
Förderlichkeit verschiedener Rahmenaspekte	x	x				x	x			
Prozesse der Programmgeneese und Partizipation		x		x	x				x	x
Engagement der Lehrkräfte im Programm		x					x			
Engagement weiterer Akteure im Programm		x					x			
Fortbildungsbedarf und Wahrnehmung von Aufgabenbereichen	x	x	x			x	x	x		
Management von Kunst- und Kulturprojekten an der Schule							x			
Arbeitsprozesse in Schulen und Netzwerken										
Arbeitskontakte innerhalb der Schule	x	x		x	x	x			x	x
Arbeitskontakte im Netzwerk	x	x	x				x			
Funktion und Rolle der Kulturbbeauftragten						x	x	x		
Rolle der Kulturagentin/des Kulturagenten	x	x	x			x	x	x		
Rolle der Eltern				x					x	
Stellung der Steuerungsgruppe		x					x			
Arbeitsprozesse auf Programmebene										
Kreativitätsförderliches Klima durch das Programm							x	x		
Veränderungen und Effekte bei Schüler/-innen und in Schulen										
Definierte Zeiten für Kunst und Kulturarbeit										
Visibilität kultureller Bildungsarbeit in der Schule			x	x	x			x	x	x
Effekte von Kunstgeldprojekten							x			
Effekte bei Schülerinnen und Schülern (Erreichen von Zieldimensionen)						x	x	x	x	x
Effekte des Programms in Schule und Unterricht	x	x	x			x	x	x		x
Veränderungen durch die Kulturagent/in	x									
Veränderungen von Lehrmethoden					x					x
Perspektiven auf die weitere Entwicklung										
„Unerwünschte Nebenwirkungen“ im Programm						x	x	x	x	
Veränderungsvorschläge	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Maßnahmen zur Förderung von Kooperationen						x	x	x	x	

^[1] Schulleitungen (SL), kulturbbeauftragte Lehrpersonen (KB), Kulturagenten/ Kulturagentinnen (KA), Elternvertretungen (EV), Schülervertretungen (SV)

2.3. Beschreibung der am Programm teilnehmenden Schulen

In der zweiten Erhebungswelle des Programmmonitorings wurden (erneut) alle teilnehmenden 138 Schulen in den Bundesländern Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen für die Befragung angefragt. Unter den 138 Schulen befinden sich vier Gymnasien, 18 Gesamtschulen, 88 Schulen der Sekundarstufe I (darunter Real- und Hauptschulen, Regel-, Sekundar- und Stadtteilschulen), sieben Förder-, sechs Grundschulen, eine Berufs- und eine Jenaplan-Schule sowie 13 Schulen mit mehreren Bildungsgängen. Je Schule waren jeweils eine Person aus der Eltern- (EV) bzw. Schülervertretung (SV) sowie der Schulleitung (SL) für die Befragung vorgesehen. Darüber hinaus wurden jeweils eine kulturbeauftragte Lehrperson (KB) und der bzw. die Kulturagent/-in (KA) einbezogen. Tabelle 2 listet die Anzahl der Schulen und deren Vertreter aus den genannten Akteursgruppen auf, die an der Befragung teilgenommen haben. (Sofern eine Schule mehr als eine kulturbeauftragte Lehrperson benannt hat, wird diese in Tabelle 2 dennoch nur einmal gezählt.)

Tabelle 2: Teilnahme der Akteure an der Befragung im Rahmen des Programmmonitorings 2013 und 2015 im Vergleich

	Schulleitungen			Kulturbeauftragte			Elternver- tretungen		Schüler- vertre- tungen		Kulturagentinnen und -agenten		
Zeitpunkt	T_1	T_2	$T_1 \& T_2$	T_1	T_2	$T_1 \& T_2$	T_1	T_2	T_1	T_2	T_1	T_2	$T_1 \& T_2$
BW	16	19	11	18	17	5	12	12	13	8	7	8	6
BE	16	16	12	19	18	10	8	4	11	4	10	9	9
HH	9	11	7	12	8	5	6	2	4	3	8	7	5
NRW	19	17	13	25	22	16	11	10	10	13	10	10	9
TH	21	19	15	19	19	13	19	10	21	14	10	9	8
Gesamt	81	82	58	93	84	49	56	38	59	42	45	43	37

Anmerkung: T_1 = Teilnahme 1. Welle 2013, T_2 = Teilnahme 2. Welle 2015; $T_1 \& T_2$ = Teilnahme an beiden Erhebungswellen. Die Angaben sind dargestellt in absoluten Zahlen.

Tabelle 2 zeigt die Beteiligungszahlen der verschiedenen Akteursgruppen zu den beiden Erhebungszeitpunkten 2013 und 2015 ($T_1 + T_2$). In Spalte $T_1 \& T_2$ sind die absoluten Werte für die Anzahl derjenigen Schulleitungen (hier unabhängig der konkreten Person, die den Fragebogen ausgefüllt hat), Kulturbeauftragten und Kulturagent/-innen aufgelistet, die an beiden Befragungen teilgenommen haben. Bei der Gruppe der Schülervertretungen und der Elternvertretungen wurde nicht nach der wiederholten Teilnahme gefragt, da in der Regel von einer Neubesetzung dieser Ämter im Erhebungszeitraum auszugehen ist. Die Zahlen zeigen, dass – ausgehend von der ersten Welle – der überwiegende Anteil der jeweiligen Akteursgruppen auch an der zweiten Erhebungswelle teilgenommen hat.

Die relativ hohe Teilnahmebereitschaft an der zweiten Erhebungswelle belegt auch Tabelle 3, in der die Rücklaufquoten der Akteursgruppen in Bezug zur maximalen Ausgangszahl aufgelistet sind. Die höchste Beteiligung weisen dabei die Kulturagentinnen und Kulturagenten mit im Durchschnitt 94% auf. Darüber hinaus haben sich 61% der kulturbeauftragten Lehrpersonen und 59% der Schulleitungen an der zweiten Erhebungswelle beteiligt. Geringe Rücklaufquoten mit 28% und 30% finden sich bei den Eltern- sowie den Schülervertretungen. Hier schlägt sich die schwierigere Erreichbarkeit beider Gruppen nieder.

Tabelle 3: Rücklaufquoten zum zweiten Programmmonitoring 2014/15 aufgeschlüsselt nach Ländern

	Angestrebte Grund-gesamtheit	Rücklauf 2. Programmmonitoring 2014/15				
	Schulen	Schul-leitungen	Kultur-beauftragte	Eltern-vertretungen	Schüler-vertretungen	Kultur-agent/innen
BW	24	79% (19)	71% (17)	50% (12)	30% (8)	100% (8)
BE	30	53% (16)	60% (18)	13% (4)	13% (4)*	90% (9)
HH	24	46% (11)	33% (8)	8% (2)	13% (3)	88% (7)
NRW	30	57% (17)	73% (22)	33% (10)	43% (13)	100% (10)
TH	30	63% (19)	63% (19)	33% (10)	47% (14)	90% (9)
Gesamt	138	59% (82)	61% (84)	28% (38)	30% (42)**	94% (43)

Anmerkung: Bei den Kulturagent/-innen bezieht sich die Prozentuierung auf jeweils geringere Ausgangszahlen, da ein/e Kulturagent/-in mehr als eine Schule betreut.

*Hier wurde von einer Grundgesamtheit von 24 Schulen ausgegangen, da die 6 teilnehmenden Grundschulen keine Schülervertretung haben.

**Auch in der Summe wurde hier von 132 Schulen, der Grundgesamtheit ohne die Grundschulen, ausgegangen.

3. Ergebnisse des Programmmonitorings 2013-2015

3.1. Rahmenbedingungen an den Schulen zur Umsetzung der Programmarbeit

Leitidee des Programms „Kulturagenten für kreative Schulen“ ist die Etablierung erweiterter künstlerisch-kultureller Bildung in den Schulen. Das folgende Kapitel betrachtet hierzu zunächst die Voraussetzungen für künstlerisch-kulturelles Arbeiten an den Schulen und die diesbezügliche Entwicklung innerhalb der bisherigen Laufzeit des Programms. Schulleitungen, Kulturbeauftragte und Kulturagent/-innen wurden in diesem Zusammenhang zur Förderlichkeit einzelner Rahmenbedingungen (3.1.1.), des Engagements der Lehrkräfte für das Programm (3.1.2.) und zu ihren Einschätzungen über den Fortbildungsbedarf (3.1.3.) befragt.

Analoge Fragen wurden bereits im Rahmen des ersten Berichts zum Programmmonitoring gestellt, damals jedoch mit Blick auf die *Voraussetzungen* zur erfolgreichen Durchführung des Programms. Das

Programmmonitoring 2015 bezieht sich hier auf die Bewertung der Bedingungen zur *tatsächlichen Umsetzung* während der Programmlaufzeit, also auf die *konkreten Erfahrungen* der Befragten. (Wo ein Vergleich beider Perspektiven möglich und sinnvoll ist, wird explizit darauf hingewiesen.)

3.1.1 Förderlichkeit einzelner Rahmenbedingungen

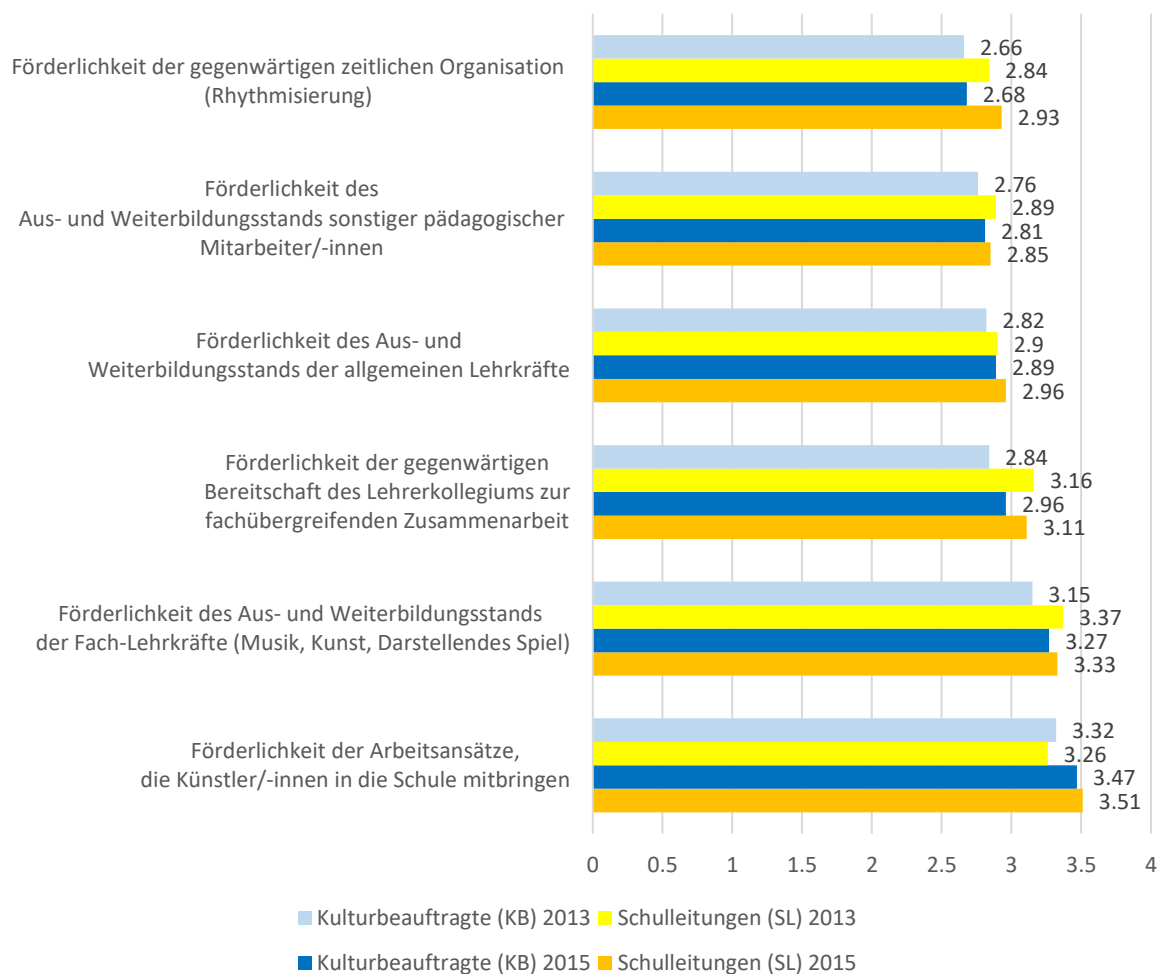
Bestehende Strukturen, Ausbildungsstände oder Einstellungen innerhalb der Schulen können die Einführung von Innovationen, die von außen an die Schulen herangetragen werden, wie das hier untersuchte Modellprogramm, hemmen oder fördern. Um die Förderlichkeit spezifischer Rahmenaspekte einzuschätzen, wurden die Schulleitungen und die kulturbeauftragten Lehrpersonen in einem vierstufigen Antwortformat (1=nicht förderlich, 2=eher nicht förderlich, 3=eher förderlich, 4=förderlich) danach gefragt wie sehr die folgenden Aspekte für die Umsetzung des Programms bedeutsam bzw. förderlich waren:

- Zeitliche Organisation des Unterrichts (Rhythmisierung)
- Aus- und Weiterbildungsstand sonstiger pädagogischer Mitarbeiter/-innen
- Aus- und Weiterbildungsstand der allgemeinen Lehrkräfte
- Bereitschaft des Lehrerkollegiums zur fachübergreifenden Zusammenarbeit
- Aus- und Weiterbildungsstand der Fach-Lehrkräfte (Musik, Kunst, Darstellendes Spiel)
- Arbeitsansätze, die Künstler/-innen in die Schule mitbringen

Wie bereits die Ergebnisse zum ersten Erhebungszeitpunkt veranschaulichten, schätzen Schulleitungen und Kulturbeauftragte die Arbeitsansätze, welche die Künstlerinnen und Künstler an die Schule herangetragen haben, als besonders bedeutsam und wichtig für die Umsetzung der Projektziele ein (siehe Abbildung 1; $M_{SL} = 3.51$, $SD_{SL} = .51$, $M_{KB} = 3.47$, $SD_{KB} = .54$). Darüber hinaus werden vor allem ein hoher Ausbildungsstand der Fach-Lehrkräfte sowie die Bereitschaft des Kollegiums zur fachübergreifenden Zusammenarbeit als begünstigende Faktoren der Programmumsetzung an den Schulen genannt. Als weniger stark förderlich wird demgegenüber der Aus- und Weiterbildungsstand der (sonstigen) Lehrkräfte und des weiteren pädagogisch tätigen Personals sowie eine rhythmisierte Tagesstruktur wahrgenommen. In keinem Fall unterscheiden sich dabei die Aussagen der Kulturbeauftragten und der Schulleitungen zu einem Erhebungszeitpunkt signifikant ($p < 0,05$) voneinander.

Während sich die Ergebnisse aus 2015 mit denen von 2013 weitestgehend decken, fällt jedoch auf, dass die Schulleitungen die Bedingung *Bereitschaft des Kollegiums zur fachübergreifenden Zusammenarbeit* sowie die *Rhythmisierung des Unterrichts* stärker als umsetzungsförderlich für die kulturelle Bildungsarbeit im Programm sehen.

Abbildung 1: Förderlichkeit von Rahmenbedingungen im Vergleich



Anmerkungen: Einbezogen wurden nur die Schulen, für die sowohl Antworten der kulturbbeauftragten Lehrperson als auch der Schulleitung vorlagen (Nmin=41). Innerhalb eines t-Test konnte kein signifikantes Item identifiziert werden.

*p≤.05; **p≤.01; ***p≤.001

3.1.2 Engagement der Lehrkräfte für das Programm

Wie die Befunde zur fächerübergreifenden Zusammenarbeit im vorangegangenen Abschnitt zeigen, kommt dem Kollegium und seiner Beteiligung bei der Umsetzung des Programms eine besondere Bedeutung zu. Dabei ist es ein wesentliches Ziel innerhalb des Kulturagentenprogramms, die Lehrkräfte in die jeweiligen künstlerischen Einzelprojekte einzubinden. Besonders für die Verstetigung des Programms bedarf es eines hohen und umfassenden Engagements der Lehrkräfte. Um die Beteiligung der Lehrkräfte abzubilden, wurde auf der Basis der Angaben der Schulleitungen und der Kulturbbeauftragten ermittelt, wie hoch der Anteil der Lehrkräfte ist, der sich in das Programm in unterschiedlichen Formen einbringt.³ Es zeigt sich, dass sich etwa ein Fünftel aller Lehrkräfte (19 %)

³ Das Engagement für das Programm in den Schulen wurde anhand der Auskunft der Schulleitungen über die Gesamtzahl der Lehrpersonen und der Einschätzungen der Kulturbbeauftragten zur Beteiligung im Kollegium ermittelt.

an den Schulen „im letzten Jahr“ (so die Abfrage) aktiv am Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“ beteiligt hat. 13% haben sich im Rahmen ihres Unterrichts am Programm beteiligt und 28 % des Kollegiums waren bereit, sich in fächerübergreifenden Projekte im Rahmen des Programms einzubringen. In Anbetracht der unterschiedlichen Affinität der kulturellen Programmprojekte zu den einzelnen Unterrichtsfächern sind dies durchaus hohe Beteiligungsraten.

Dass die Programmprojekte stark mit dem Unterricht verbunden sind, zeigt auch ein weiterer Befund. Gefragt wurde, wie groß der Anteil an Projekten ist, die im Unterricht stattfinden im Verhältnis zu den Projekten, die von Schülerinnen und Schülern ausschließlich außerhalb der Schulzeit besucht werden. Die Kulturbeauftragten antworteten, dass in 57% der Schulen die Projekte überwiegend im Unterricht stattfinden (in 16 % der Schulen finden sie ausschließlich im Unterricht statt). In nur 3% der Schulen finden die Programmprojekte ausschließlich außerhalb des Unterrichts statt. Bei 17% macht der Anteil der Projekte, die in der Schulzeit stattfinden, 25% aus, 75% sind für die Freizeit ausgelegt. Bei 7% der Schulen ist das Verhältnis 50 zu 50.

3.1.3 Fortbildungsbedarf

Prozessqualität von schulischer Kunst- und Kulturarbeit kann nicht unabhängig von den Qualifikationen und Kompetenzen der unterschiedlichen Akteure gedacht werden. Vielmehr werden Fähigkeiten zum Finanz- und Projektmanagement, künstlerische sowie didaktische Fähigkeiten im Bereich von Kunst und Kultur als Grundvoraussetzungen für eine gelingende Kunst- und Kulturarbeit in der Schule betrachtet. Dies gilt insbesondere dann, wenn Kunst- und Kulturarbeit über das Modellprogramm hinaus in der Schule fortgeführt werden soll. Fort- und Weiterbildungen in den oben genannten Bereichen können dazu beitragen, individuelle Akteure/-innen oder Akteursgruppen je nach ihren spezifischen Aufgabengebieten in der Schule zu qualifizieren.

Im Rahmen des Programmmonitorings wird der Qualifizierungsbedarf multiperspektivisch erfragt. Schulleitungen, kulturbeauftragte Lehrpersonen und Kulturagenten/-innen geben mittels einer Mehrfachauswahl an, in welchen Bereichen und für welche Akteure sie Qualifizierungsbedarf sehen. Dabei stehen folgende Bereiche zur Auswahl:

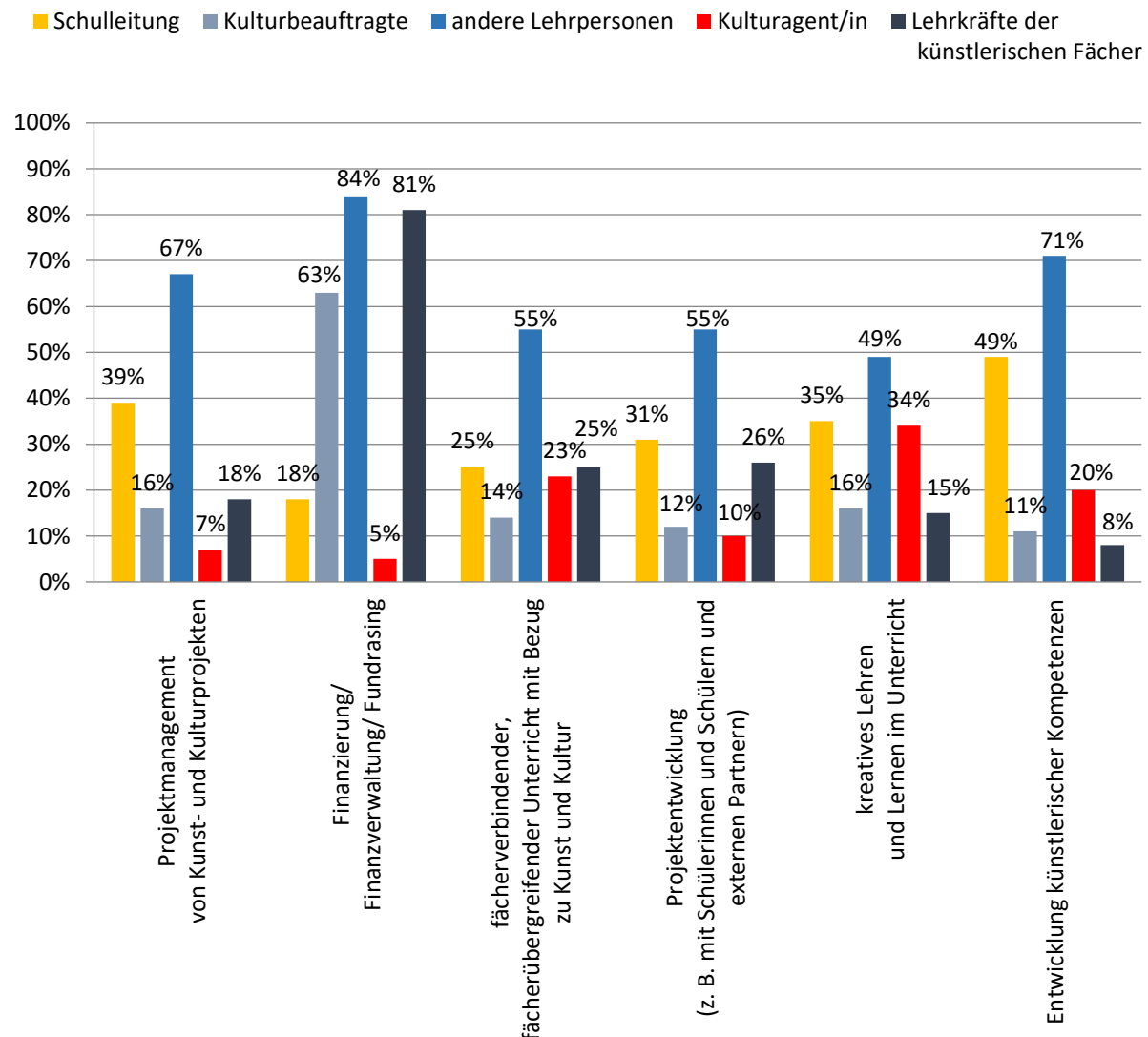
- Projektmanagement von Kunst- und Kulturprojekten
- Finanzierung/Finanzverwaltung/Fundraising
- Fächerverbindender, -übergreifender Unterricht mit Bezug zu Kunst und Kultur
- Projektentwicklung (z.B. mit Schüler/-innen und externen Partnern/-innen)
- Kreatives Lehren und Lernen im Unterricht
- Künstlerische Kompetenzen

Fragen der Fortbildung sind auch innerhalb der zweiten Monitoringwelle 2015 ein Thema. Es wurden hierzu Schulleitungen, kulturbeauftragte Lehrpersonen und Kulturagent/-innen befragt. Sie sollten einschätzen, inwieweit die einzelnen Akteursgruppen⁴ mit Blick auf die oben genannten Aspekte der

⁴ In den folgenden Abbildungen wird mit Blick auf verschiedene Gruppen zwischen Lehrkräften in den musischen Fächern, Lehrkräften aller anderen Fächer sowie den Kulturbeauftragten unterschieden.

Programm- bzw. Projektarbeit **nicht** qualifiziert sind, also gegebenenfalls Qualifizierungsbedarf abgeleitet werden kann.⁵

Abbildung 2: Qualifikationsbedarf verschiedener Akteursgruppen aus der Perspektive der Kulturbbeauftragten



Anmerkung: Die kulturbbeauftragten Lehrkräfte (Nmin=72) wurden zu jedem genannten Themenbereich nach ihrer Einschätzung zur Qualifikation der fünf Akteursgruppen befragt. In einer jeweils vierstufigen Antwortskala (1= „nicht qualifiziert“, 2=„eher nicht qualifiziert“, 3=„eher qualifiziert“ und 4=„sehr qualifiziert“) konnten sie sich hierzu äußern. Zusammengefasst wurden die Kategorien „nicht qualifiziert“ und „eher nicht qualifiziert“.

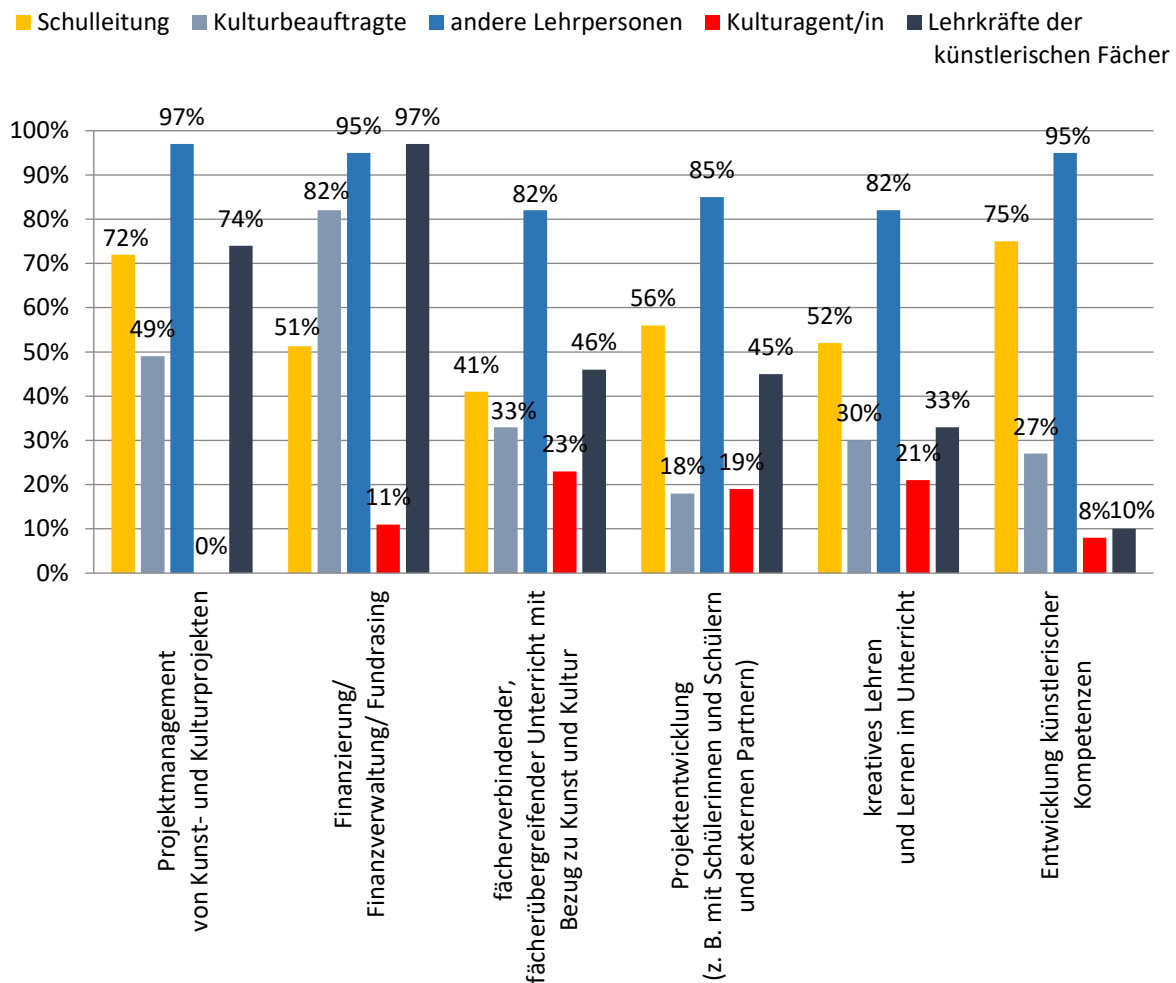
Betrachten wir zunächst den Fortbildungsbedarf aus der Sicht der kulturbbeauftragten Lehrpersonen in den Schulen. Die kulturbbeauftragten Lehrkräfte sehen in den meisten in Abbildung 2 aufgeführten, von uns abgefragten, Themenbereichen für die eigene Gruppe nur geringen Fortbildungs- bzw. Qualifizierungsbedarf. Lediglich hinsichtlich von Fragen zur Finanzierung von Kultur-Projekten sieht eine Mehrheit der Kulturbbeauftragten (63%) für die eigene Gruppe die Notwendigkeit der Fortbildung. Allerdings ist dies ein Bereich, indem sie vor allem bei den Kolleg/-innen an ihrer Schule – unabhängig

⁵ Auch wenn die unterschiedlichen Akteursgruppen verschiedene Funktionen innerhalb der kulturellen Programmarbeit ausführen, wollen wir im Folgenden der Einfachheit halber allgemein von Qualifizierungs- bzw. Fortbildungsbedarf sprechen.

davon, ob diese in den künstlerisch-kulturellen Fächern arbeiten oder nicht – Fortbildungsbedarf sehen. Auffällig ist darüber hinaus, dass die Kulturbeauftragten in allen Bereichen vor allem bei ihren Kolleg/-innen Fortbildungsbedarf sehen, die nicht in den künstlerischen Fächern unterrichten. Der Schwerpunkt liegt dabei beim Projektmanagement – 67% der kulturbeauftragten Lehrer/-innen sehen hier Qualifizierungsbedarf bei ihren Kolleginnen und Kollegen –, wie bereits genannt bei der Finanzierung (84%) und bei der Entwicklung künstlerischer Kompetenzen für den Unterricht (71%). Mit Blick auf die Schulleitungen ist festzuhalten, dass die Kulturbeauftragten Qualifikationsdefizite u.a. im Bereich des Projektmanagements sehen (39%). Relativ gut qualifiziert sehen die Kulturbeauftragten die Kulturagent/-innen. Lediglich im Bereich des kreativen Lernens sieht eine substanzielle Gruppe von Kulturbeauftragten (34%) Qualifizierungsbedarf.

Insgesamt lassen die Befunde den Rückschluss zu, dass sich die Kulturbeauftragten selbst allgemein als gut qualifiziert für ihre Tätigkeit wahrnehmen. Finanzierung und Fundraising scheint als eine Schwachstelle gesehen zu werden – zumindest mit Blick auf das ‚Stammpersonal‘ von Schule (ausgenommen die Kulturagent/-innen).

Abbildung 3: Der Qualifikationsbedarf verschiedener Akteursgruppen aus der Perspektive der Kulturagent/-innen

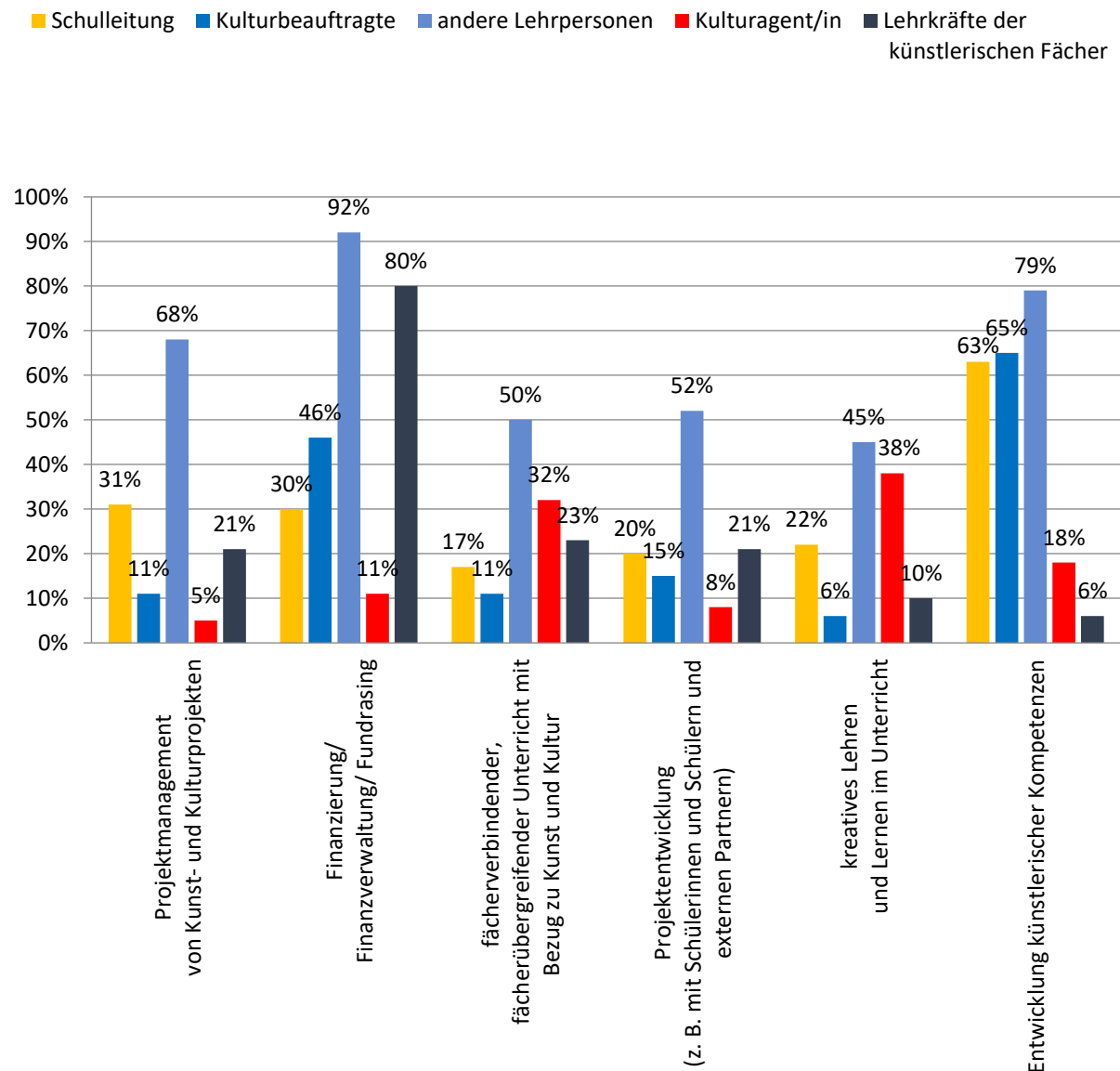


Anmerkungen: Die Kulturagent/-innen (N=36) wurden zu jedem genannten Themenbereich nach ihrer Einschätzung zur Qualifikation der fünf Akteursgruppen gefragt. In einer jeweils vier-stufigen Antwortskala (1=„nicht qualifiziert“, 2=„eher nicht qualifiziert“, 3=„eher qualifiziert“ und 4=„sehr qualifiziert“) konnten sie sich hierzu äußern. Zusammengefasst wurden die Kategorien „nicht qualifiziert“ und „eher nicht qualifiziert“.

Den Kulturbeauftragten ähnlich, sehen die Kulturagent/-innen Qualifikationsbedarf für Lehrkräfte der nicht-künstlerischen Fächer in allen Bereichen (82-95%). Für Lehrkräfte der künstlerischen Fächer sowie für die Kulturbeauftragten beziehen sie denselben am häufigsten auf die Finanzierung (97% und 82%), gefolgt von Projektmanagement (74% und 49%). Für die Schulleitungen wird vor allem in Hinblick auf künstlerische Kompetenzen (75% der Kulturagent/-innen äußern dies) und Projektmanagement von den Kulturagent/-innen ein Qualifikationsbedarf wahrgenommen (72%).

Hinsichtlich der eigenen Qualifizierung äußern sich die Kulturagentinnen und Kulturagenten deutlich weniger kritisch. Nur geringe Qualifizierungsbedarfe lassen sich ableiten. Damit zeigen die Kulturagent/-innen hinsichtlich der verschiedenen für die Umsetzung der Projekte notwendigen eigenen Kompetenzen eine insgesamt 'optimistischere' Haltung.

Abbildung 4: Der Qualifikationsbedarf verschiedener Akteursgruppen aus der Perspektive der Schulleitungen



Anmerkungen: Die Schulleitungen (N=59) wurden zu jedem genannten Themenbereich nach ihrer Einschätzung zur Qualifikation der fünf Akteursgruppen gefragt. In einer jeweils vierstufigen Antwortskala (1=„nicht qualifiziert“, 2=„eher nicht qualifiziert“, 3=„eher qualifiziert“ und 4=„sehr qualifiziert“) konnten sie sich hierzu äußern. Zusammengefasst wurden die Kategorien „nicht qualifiziert“ und „eher nicht qualifiziert“.

Betrachtet wird in einem letzten Schritt die Perspektive der Schulleitungen zum Thema Qualifizierungsbedarf. Dabei zeigt sich im Kern, verglichen mit Kulturbbeauftragten und Kulturagent/-innen, ein ähnliches Bild: Qualifizierungsdefizite werden vor allem bei den Lehrerinnen und Lehrern der nicht-künstlerischen Fächer gesehen (92% der Schulleitungen sehen dies im Bereich der Finanzierung, 79% im Bereich der Entwicklung künstlerischer Kompetenzen, 68% im Projektmanagement usw.). Lehrkräfte der künstlerischen Fächer – so ließe sich annehmen – sollten vor allem in der Finanzierung von Projekten geschult werden (80%).

Die Einschätzungen der Schulleitungen mit Blick auf die Kulturagent/-innen stimmen mit der Selbsteinschätzung der Kulturagent/-innen wie in Abbildung 3 zu sehen ist weitgehend überein. Die Schulleitungen sehen die Kulturagent/-innen in allen Bereichen als hoch kompetent an.

Fassen wir diesen Befund und die Selbsteinschätzung der Kulturagent/-innen zusammen, so können wir festhalten, dass die Kulturagentinnen und Kulturagenten für die Schulen einen weiten Kompetenzbereich abdecken, der so vom Kollegium nicht bedient werden kann. Die Rolle der Kulturagentinnen und Kulturagenten ist für die Schulen somit eine deutliche und spürbare Erweiterung des Kompetenzspektrums und damit eine wichtige Grundlage und Unterstützung der Schulen bei der Implementation und Umsetzung von Projekten im Bereich der künstlerischen und kulturellen Bildung (siehe auch den folgenden Abschnitt 3.2.1).

3.2. Arbeitsprozesse in Schulen und Netzwerken

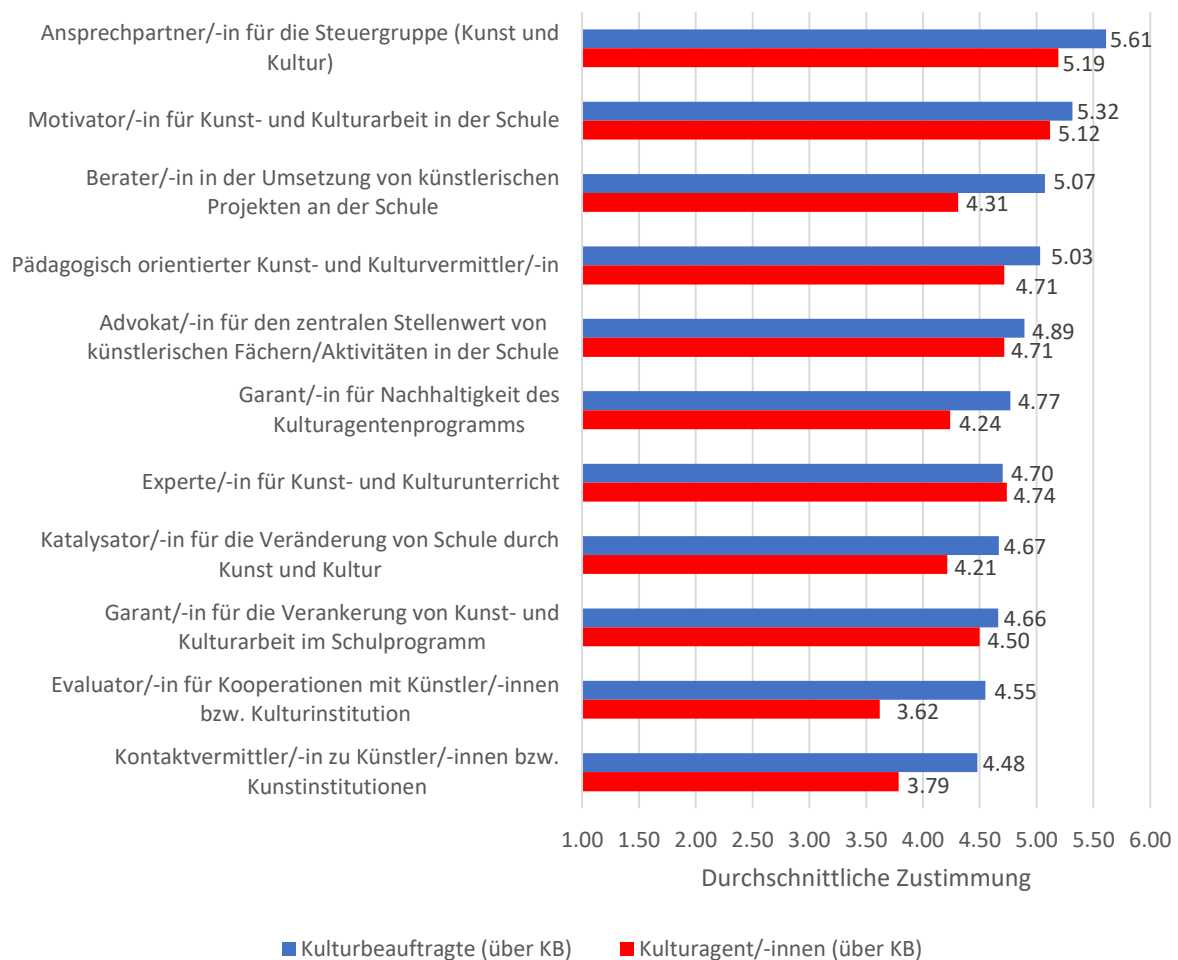
Innerhalb des Programms stellt die Entwicklung erfolgreicher Arbeitsstrukturen eine zentrale Aufgabe dar. Orientiert an den programmleitenden Zielen planen die teilnehmenden Schulen kulturelle Projekte und leiten daraus spezifische Arbeitsaufträge sowohl für das ‚traditionelle‘ schulinterne Personal (z.B. für die Schulleitungen oder das Kollegium) als auch für programmspezifische Mitarbeiter/-innen (wie etwa die Kulturagent/-innen oder die Steuergruppe) ab. Die Verteilung bzw. Zuschreibung dieser Arbeitsaufträge erlaubt einen Einblick in die Arbeitsweisen der Schulen und somit in die Gelingensbedingungen der Programmumsetzung. Hierzu untersucht das folgende Kapitel:

- das Rollenverständnis von kulturbeauftragten Lehrkräften (KB) und Kulturagent/-innen (KA) aus der Perspektive der Selbst- und der Fremdeinschätzung,
- die Aufgaben der Steuergruppe
- sowie die Etablierung von Netzwerken der zusammengehörigen Schulen in einer Region.

3.2.1 Funktion und Rolle der Kulturbeauftragten

Die Kulturbeauftragten sind wesentliche Akteure, wenn es um die konkrete Umsetzung des Programms an der einzelnen Schule geht. Sie haben zumeist die Verantwortung für organisatorische und koordinative Prozesse übernommen, deren Schnittstelle zwischen Schulleitung, Kollegium, Kulturagent/-innen und Künstler/-innen liegt. In der Regel verfügen sie über eine künstlerisch-kulturelle Vorbildung, etwa als Musik-, Kunst- oder Lehrkräfte für darstellendes Spiel, und/oder sind in besonderer Weise in der Kunstvermittlung an ihrer Schule eingebunden.

Abbildung 5: Sicht der Kulturbeauftragten und Kulturagent/-innen auf die Funktion des Kulturbeauftragten im Programm (Mittelwerte)



Anmerkungen: Zu ihrer Rolle und den damit verbundenen Funktionen wurden neben den Kulturbeauftragten (N=87) selbst, auch die Kulturagent/-innen (N=42) zu ihrer Fremdeinschätzung den Kulturbeauftragten gegenüber mit einer sechs-stufigen Antwortskala (von 1=trifft nicht zu bis 6=trifft zu) befragt.

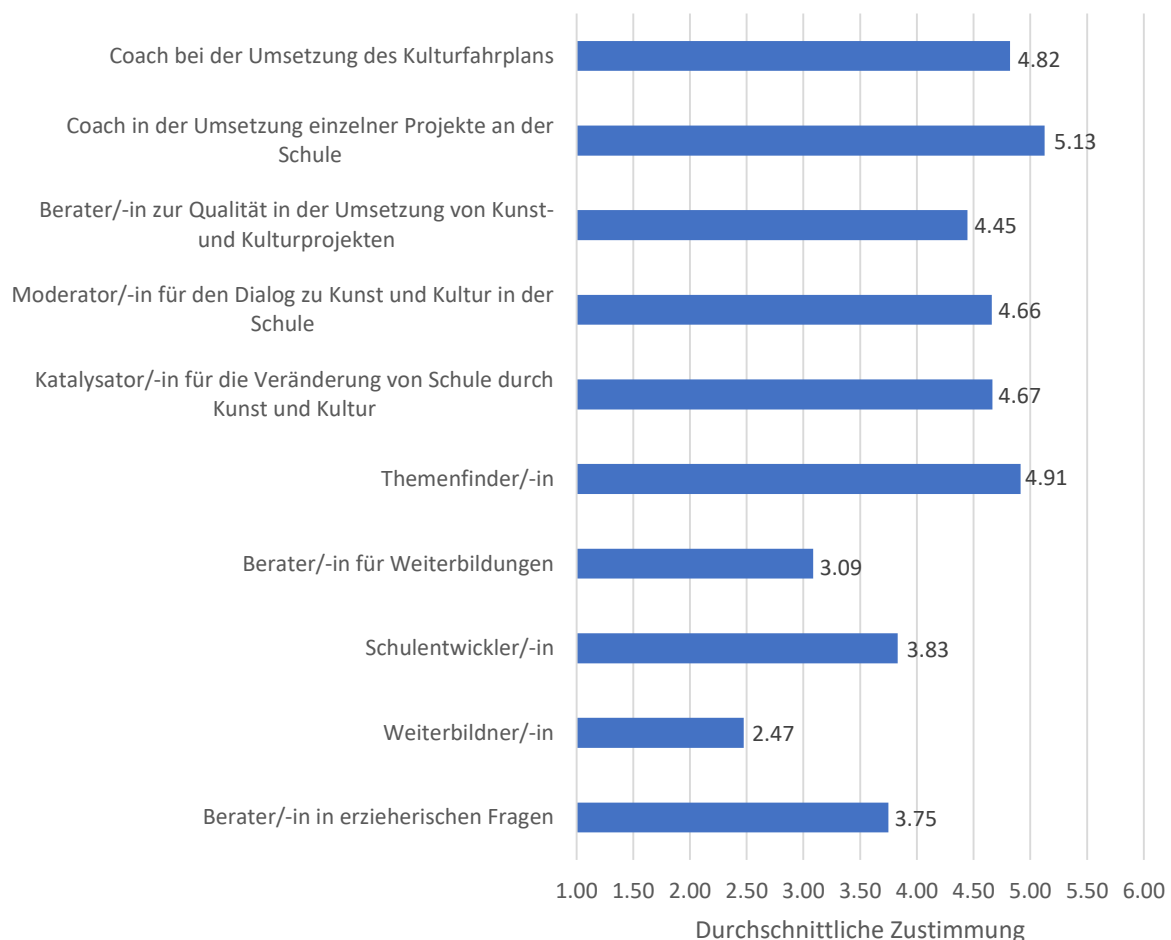
Abbildung 5 zeigt die Sicht der Kulturbeauftragten auf ihre eigene Rolle (blaue Balken in Abbildung 5). Kulturbeauftragte sehen sich vor allem als Ansprechpartner für die Steuergruppe an ihrer Schule ($M_{KB} = 5.61$), als Motivator/-innen für die Kunst- und Kulturarbeit ($M_{KB} = 5.32$) und als pädagogisch orientierte Kunst- und Kulturvermittler/-innen ($M_{KB} = 5.03$). Auch betrachten sie es als ihre Aufgabe, den zentralen Stellenwert von künstlerischen Fächern und Aktivitäten zu vertreten und die Nachhaltigkeit des Kulturagentenprogramms zu garantieren. Am wenigsten sehen sie ihre Aufgabe darin, Kontakte zu Künstler/-innen bzw. zu Kulturinstitutionen herzustellen (und diese Kontakte zu evaluieren) – eine Aufgabe, die im Programm originär durch die Kulturagent/-innen abgedeckt sein sollte.

Vergleicht man hierzu die Angaben der Kulturagent/-innen (rote Balken) so bestätigen diese das Rollenverständnis der Kulturbeauftragten insgesamt etwas weniger pointiert, das Profil jedoch ähnlich. Es gibt jedoch vier Ausnahmen: die Kulturagent/-innen sehen die Kulturbeauftragten deutlich weniger als Berater/-innen bei Fragen der Umsetzung einzelner Kunstprojekte in den Schulen ($M_{KB} =$

5.07, $SD_{KB} = 1.06$, $M_{KA} = 4.31$, $SD_{KA} = 1.35$), Garant/-innen für die Nachhaltigkeit des Programms ($M_{KB} = 4.77$, $SD_{KB} = 1.22$, $M_{KA} = 4.24$, $SD_{KA} = 1.75$), und Evaluator/-innen der Kooperationen zwischen Künstler/-innen und Schulen ($M_{KB} = 4.55$, $SD_{KB} = 1.28$, $M_{KA} = 3.62$, $SD_{KA} = 1.43$) sowie als Kontaktvermittler/-innen für kulturelle Bildung ($M_{KB} = 4.48$, $SD_{KB} = 1.32$, $M_{KA} = 3.79$, $SD_{KA} = 1.85$). Kulturagent/-innen sehen dort, wie anzunehmen ist, eher ihren eigenen Verantwortungsbereich.

Neben den Fragen zur Funktion der Kulturbeauftragten im Programm, haben sich die Befragten mit weiteren Aussagen zur Zuschreibung spezifischer Rollen auseinandergesetzt.

Abbildung 6: Sicht der Kulturbeauftragten auf die eigene Rolle 2015



Anmerkungen: Zu ihrer Rolle wurden die kulturbeauftragten Lehrkräfte (Nmin=86) in der zweiten Erhebungswellen 2015 mit einer sechs-stufigen Antwortskala (von 1=trifft nicht zu bis 6=trifft zu) befragt.

Die kulturbeauftragten Lehrkräfte wurden dabei in der zweiten Erhebungswelle ebenso wie die Kulturagent/-innen zu ihrer eigenen Rolle im Rahmen der Kulturarbeit an ihrer Schule befragt (siehe Abbildung 6).

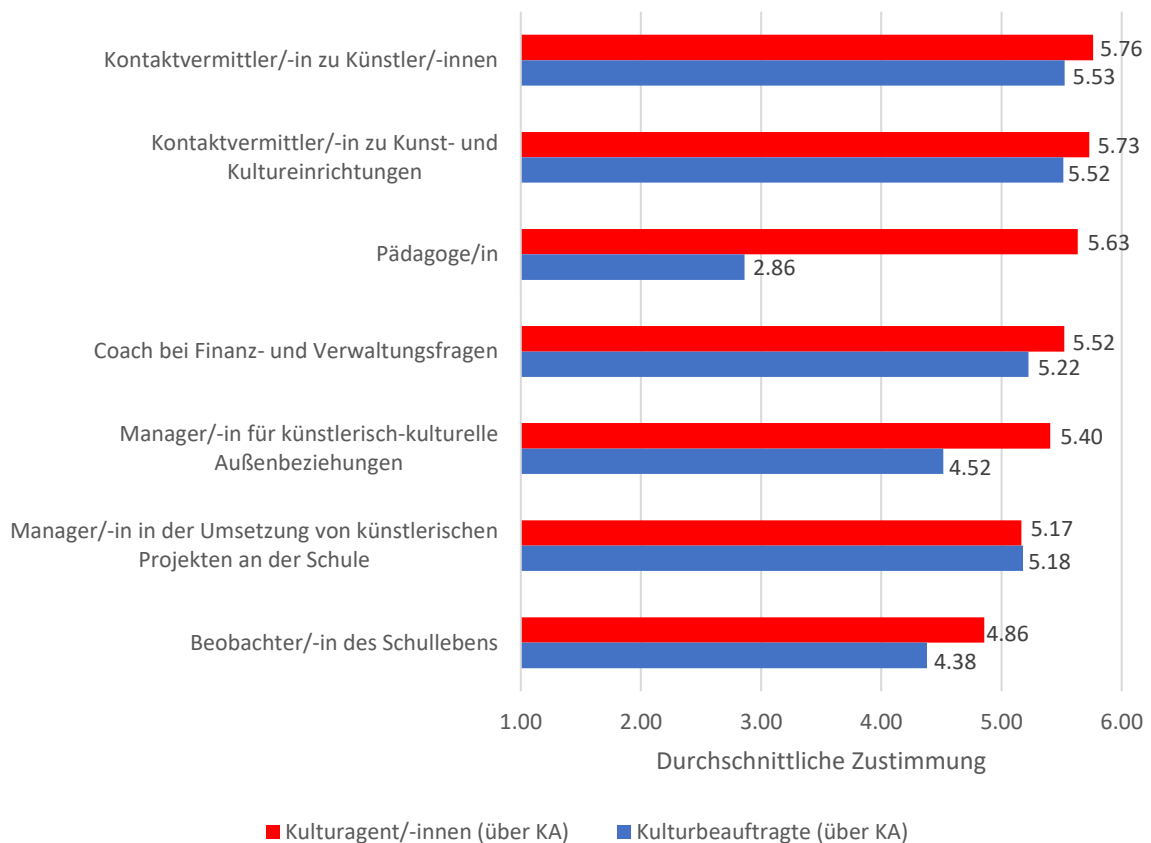
Die Kulturbeauftragten sehen sich vor allem für die Umsetzung der einzelnen Kunstprojekte, die an ihren Schulen stattfinden, verantwortlich. Als „Themenfinder/-in“, „Coach für die Umsetzung des Kulturfahrplans“, „Katalysator/-in für Veränderungen“ und „Moderator/-in für den Dialog zu Kunst und Kultur“, sowie für die Umsetzung der Qualität erheben sie Anspruch auf Zuständigkeit. Geringer hingegen fällt die Identifikation mit der Rolle als Schulentwickler/-in, Erziehungsberater/-in oder Berater/-in im Bereich der Fortbildung aus. Am wenigsten sehen sich Kulturbeauftragte als Weiterbildner/-innen.

3.2.2 Rolle des Kulturagenten

Gehen wir in einem nächsten Schritt der Rolle der Kulturagent/-innen nach und damit jener Profession, die im Rahmen des Programms eigens für dessen Umsetzung und Koordinierung geschaffen wurde. Abbildung 7 zeigt die Selbsteinschätzung der Kulturagent/-innen hinsichtlich verschiedener Bereiche ihrer Rolle sowie die parallele Einschätzung der Kulturbeauftragten hierzu.

Es verwundert nicht, dass diese neue Profession der Kulturagent/-innen in erster Linie als Agenturprofession für die schulische Kunst- und Kulturarbeit gesehen wird (siehe Abbildung 7). Unter diese Agenturfunktion fallen vor allem die Kontaktvermittlung zu Künstler/-innen ($M_{KA} = 5.76$, $SD_{KA} = 0.48$, $M_{KB} = 5.53$, $SD_{KB} = 0.98$) und Kunst- und Kultureinrichtungen ($M_{KA} = 5.73$, $SD_{KA} = 0.55$, $M_{KB} = 5.52$, $SD_{KB} = 1.03$), sowie organisatorische Aufgaben, die im Schulalltag eher nicht vorkommen, wie das Coaching bei Finanzierungs- und Verwaltungsfragen der Kulturprojekte ($M_{KA} = 5.52$, $SD_{KA} = 1.02$, $M_{KB} = 5.22$, $SD_{KB} = 1.25$) und das Management von Kunstprojekten ($M_{KA} = 5.17$, $SD_{KA} = 1.23$, $M_{KB} = 5.18$, $SD_{KB} = 1.20$). Die Einschätzungen dieser Bereiche und ihrer Bedeutung hinsichtlich der Rolle der Kulturagent/-innen fallen bei den Kulturbeauftragten ähnlich aus. Eine deutliche Ausnahme allerdings betrifft die Einschätzung, dass zur Rolle der Kulturagent/-innen auch die Facette des/der Pädagogen/-in gehört. Dies wird von den Kulturbeauftragten den Kulturagent/-innen nicht zugeschrieben – während letztere diesen Aspekt deutlich zu ihrer Rolle zählen ($M_{KA} = 5.63$, $SD_{KA} = 0.55$, $M_{KB} = 2.86$, $SD_{KB} = 1.76$).

Abbildung 7: Sicht von Kulturagent/-innen und Kulturbeauftragten auf die Rolle des/der Kulturagent/in



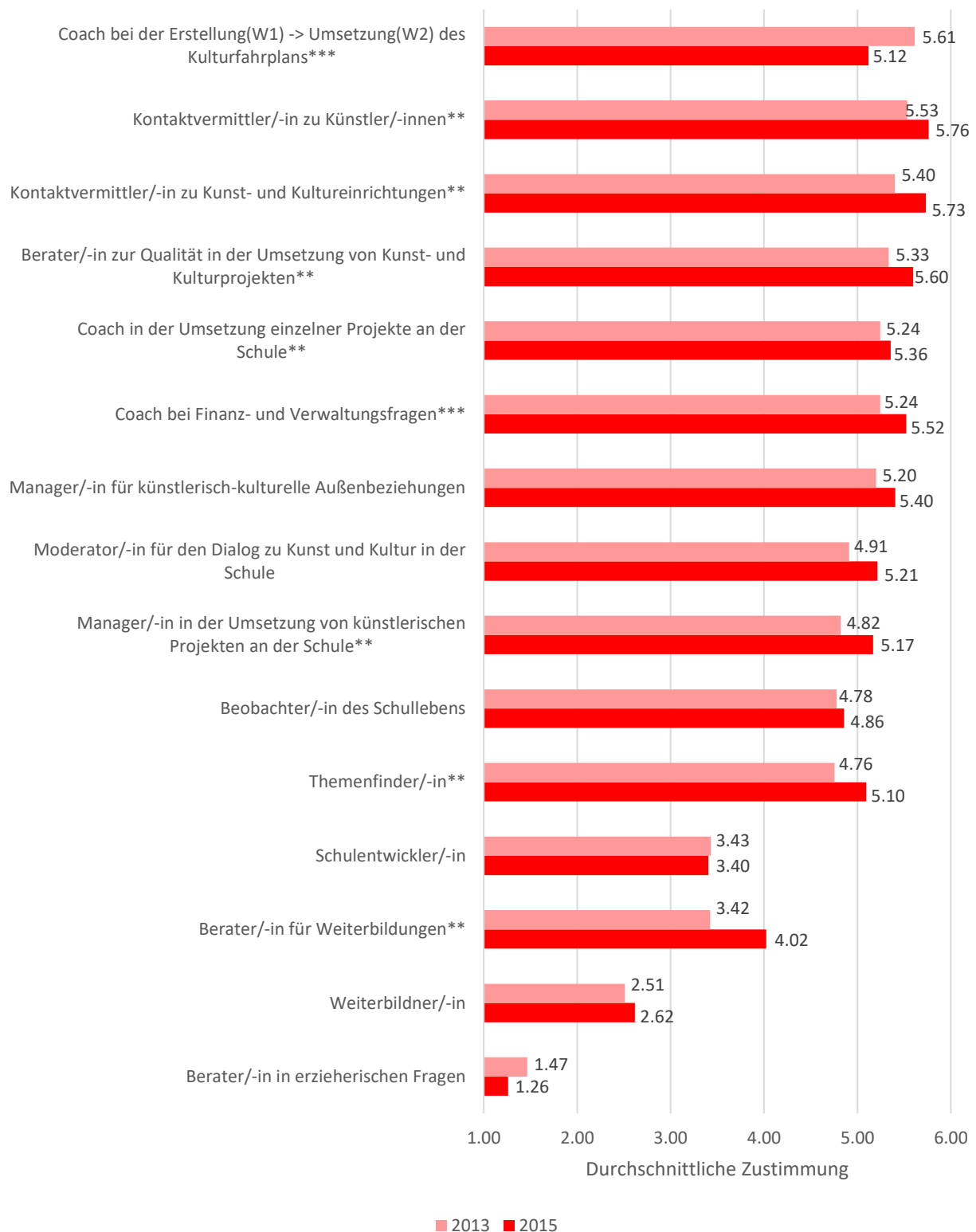
Anmerkung: Zu ihrer Rolle wurden die Kulturagent/-innen (N=41) und Kulturbeauftragten (N=93) mit einer sechs-stufigen Antwortskala (von 1=trifft nicht zu bis 6=trifft zu) befragt.

*p≤.05; **p≤.01; ***p≤.001

In Abbildung 8, in der weitere Aspekte für die Rolle der Kulturagent/-innen im Vergleich 2013 und 2015 aus deren eigener Sicht dargestellt sind, erkennt man, dass sich das Rollenbild der Kulturagent/-innen im Zeitraum zwischen dem Anfang des Programms und dessen Ende nicht wesentlich verändert hat. Die Bereitschaft sich mit den meisten der beschriebenen Aufgaben zu identifizieren, war zum Zeitpunkt der ersten Befragung bereits hoch, insbesondere hinsichtlich der Kontaktherstellung zu Künstler/-innen ($M_{2013} = 5.53, M_{2015} = 5.76$) und zu Kunst- und Kultureinrichtungen ($M_{2013} = 5.40; M_{2015} = 5.73$), in Finanz- und Verwaltungsaufgaben ($M_{2013} = 5.24, M_{2015} = 5.52$), dem Qualitätsmanagement der Projekte ($M_{2013} = 5.33, M_{2015} = 5.60$) sowie in der Umsetzung von künstlerischen Projekten ($M_{2013} = 5.24, M_{2015} = 5.36$). Die Kulturagent/-innen sehen sich darüber hinaus als Gestalter/-innen der künstlerisch-kulturellen Außenbeziehungen der Schulen ($M_{2013} = 5.20, M_{2015} = 5.40$), moderieren den Dialog zu Kunst und Kultur ($M_{2013} = 4.91, M_{2015} = 5.21$), beobachten das Schulleben ($M_{2013} = 4.78, M_{2015} = 4.86$) und verstehen sich als Themenfinder/innen für neue künstlerisch-kulturelle Projekte ($M_{2013} = 4.76, M_{2015} = 5.10$).

Die Kulturagent/-innen sehen sich dagegen eher nicht als Weiterbildner/-innen ($M_{2013} = 3.42, M_{2015} = 4.02$) oder als Schulentwickler/-innen ($M_{2013} = 3.43, M_{2015} = 3.40$), und am wenigsten als Erziehungsberater/-innen ($M_{2013} = 1.47, M_{2015} = 1.26$).

Abbildung 8: Sicht von Kulturagent/innen auf die eigene Rolle



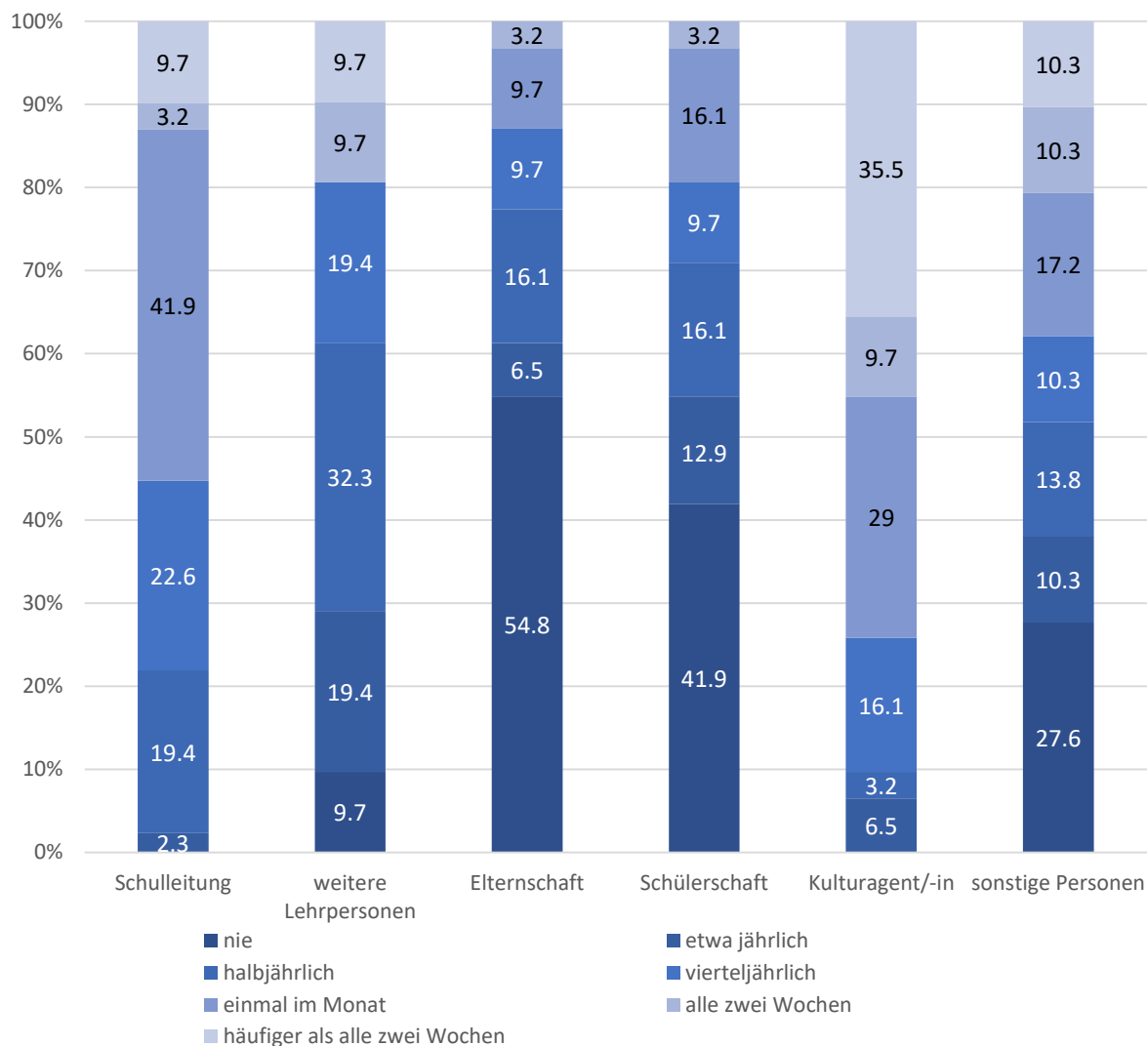
Anmerkungen: Die Mittelwerte aus den Antworten der Kulturagent/-innen (Nmin=43) in beiden Erhebungswellen wurden miteinander verglichen. Die Antwortformate waren in allen Fällen sechs-stufig (von 1 = „trifft nicht zu“ bis 6 = „trifft zu“)

*p≤.05; **p≤.01; ***p≤.001

3.2.3 Stellung der Steuerungsgruppe

Die Steuergruppe zählt zu den zentralen Organisationsformen innerhalb der teilnehmenden Schulen. Ihre Aktivitäten gelten als wichtiger Faktor für die erfolgreiche Umsetzung des Kulturagentenprogramms. Durch Angabe der Häufigkeit der Arbeitstreffen und der Zusammensetzung der Steuergruppe wird Auskunft über die Partizipation einzelner Akteure bzw. Akteursgruppen gegeben. Die Fragen zur Steuergruppe, die den Kulturbeauftragten in beiden Erhebungswellen gestellt wurden (die Kulturbeauftragten sind per se Mitglieder der Steuergruppe), legen damit die strukturelle Breite der Verankerung des Kulturagentenprogramms an der jeweiligen Schule dar.

Abbildung 9: Häufigkeit und Teilnahme einzelner Akteure/-innen an Austauschtreffen der Steuergruppe



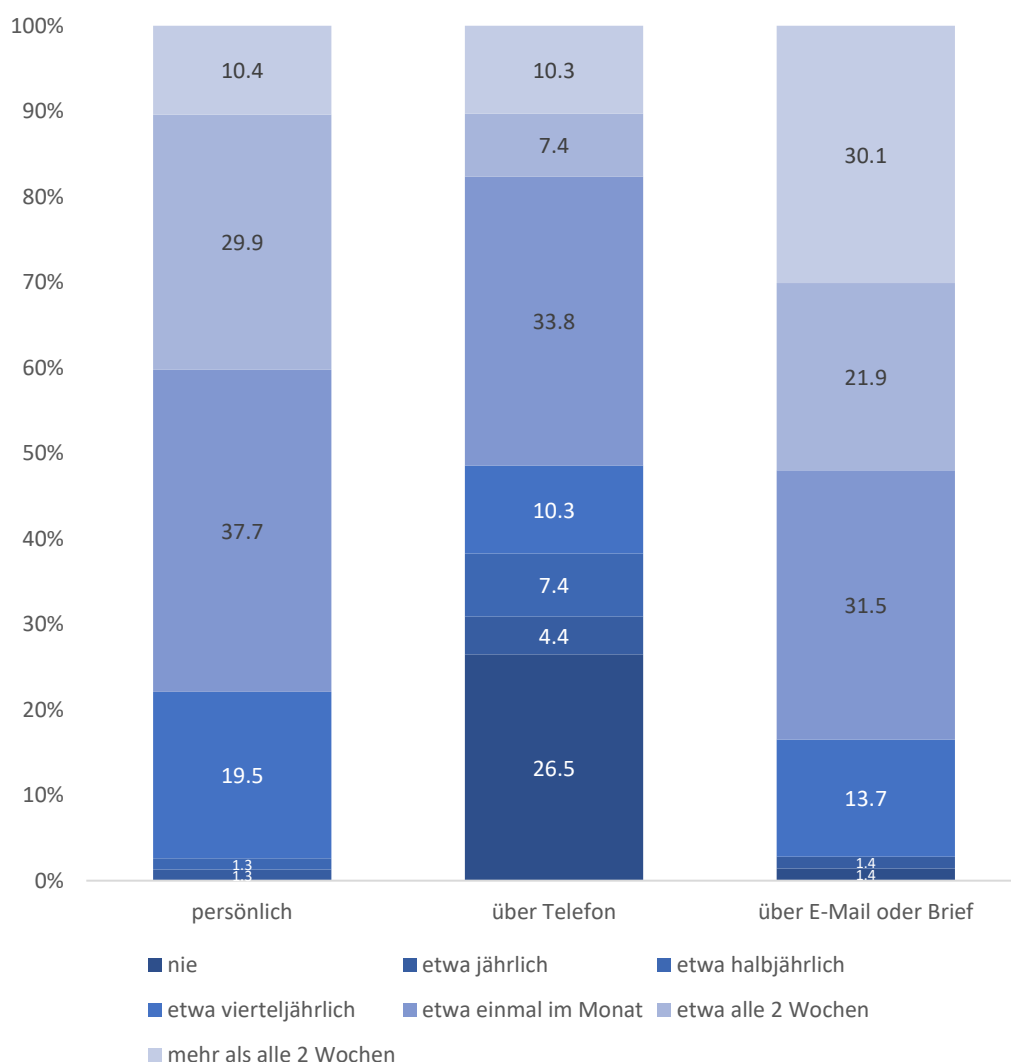
Anmerkungen: Befragt wurden die Kulturbeauftragten (Nmin= 79) zu Häufigkeit und Teilnahme einzelner Akteure an Austauschtreffen der Steuergruppe. Hierzu gab es sieben Antwortmöglichkeiten (von 1=„nie“, 2=„etwa jährlich“, 3=„etwa halbjährlich“, 4=„etwa vierteljährlich“, 5=„einmal im Monat“, 6=„alle zwei Wochen“ und 7=„häufiger als alle zwei Wochen“).

Aus Abbildung 9 geht hervor, wie häufig sich die verschiedenen Akteursgruppen in den Steuergruppen beteiligt haben. Ca. 2,3% der Schulleitungen sind einmal im Jahr in den Steuergruppen aktiv, 19,4% halbjährlich, 22,6% vierteljährlich. 41,9% engagieren sich einmal im Monat, 3,2% etwa alle zwei Wochen und 9,7% häufiger. Unter den weiteren Lehrpersonen kommen 9,7% nie und 19,4% halbjährlich zu den Steuergruppentreffen. 32,3% sind bisher einmal im Quartal, 19,4% monatlich und 9,7% zwei Mal im Monat anwesend. Häufiger als alle zwei Wochen nehmen 9,7% der Lehrkräfte teil. Innerhalb der Elternvertreter/-innen sind es 54,8%, die nie an den Treffen teilnehmen, jährlich 6,5% der Eltern und halbjährlich 16,1%. 9,7% der Eltern besuchen vierteljährlich, monatlich 9,7% und 3,2% etwa alle zwei Wochen die Steuergruppen. Unter den Schülerinnen und Schülern beteiligen sich 41,9% nie, 12,9% jährlich, 16,1% halbjährlich, vierteljährlich sind es noch 9,7%. Unter den Beteiligten in dieser Gruppe finden sich 16,1%, die monatlich und 3,2%, die etwa alle zwei Wochen in den Steuergruppen anwesend sind. Eine hohe Präsenz zeigt sich vergleichsweise bei den Kulturagent/-innen. Unter den Kulturagentinnen und -agenten finden sich 6,5%, die jährlich mit ihrer Steuergruppe zusammenkommen. 3,2% besuchen halbjährlich, 16,1% vierteljährlich und 29% einmal im Monat ein Treffen. 9,7% der Kulturagent/innen sind alle zwei Wochen anwesend, 35,5% häufiger. Andere Personen hingegen treffen sich zu 27,6% nie, zu 10,3% jährlich, 13,8% halbjährlich und 10,3% alle drei Monate mit ihrer Steuergruppe. Die Austauschtreffen besuchen 17,2% einmal im Monat, alle zwei Wochen 10,3% und häufiger als alle zwei Wochen 10,3%.

3.2.4 Arbeitskontakte im Netzwerk

Die Zusammenarbeit der Schulen innerhalb eines Netzwerkes gilt als ein programmleitendes Ziel. Ein Schulnetzwerk besteht dabei aus drei Schulen, die von einer Kulturagent/-in betreut werden und in örtlicher Nähe zueinander liegen. Der Nutzen der Kooperation der Schulen miteinander liegt u. a. in kollegialer Beratung, Nutzung gemeinsamer Ressourcen und noch unerschlossener Synergien vor allem bei sozialräumlichen Herausforderungen.

Abbildung 10: Arbeitskontakte innerhalb der Schulnetzwerke



Anmerkungen: Zur Arbeit der Schulnetzwerke wurden die Kulturbbeauftragten (Nmin=81) zur Art des Kontakts im Schulnetzwerk (persönlich, telefonisch, per E-Mail/Brief) befragt. Die Antwortskala ist sieben-stufig (1= „nie“, 2= „etwa jährlich“, 3= „halbjährlich“, 4= „vierteljährlich“, 5= „einmal im Monat“, 6= „alle zwei Wochen“, 7= „mehr als alle zwei Wochen“).

Abbildung 10 zeigt die Art des Kontakts innerhalb des Schulnetzwerkes. 1,3% der Kulturbbeauftragten begegnen sich persönlich nie, ebenfalls 1,3% jährlich. 19,5% der Kulturbbeauftragten geben an, sich etwa vierteljährlich im Schulnetzwerk getroffen zu haben, 37,7% haben einmal im Monat, 29,9% alle zwei Wochen, und 10,4% häufiger Kontakt aufgenommen. Seltener kommt es hingegen zu Telefonaten. 26,5% der kulturbefragten Lehrkräfte geben an, nie mit Personen aus ihrem Schulnetzwerk telefoniert zu haben, bei 4,4% kommt es einmal im Jahr, bei 7,4% halbjährlich vor. 10,3% telefonieren vierteljährlich, 33,8% monatlich und 7,4% etwa alle zwei Wochen mit Netzwerkpartnern. 10,3% telefonieren häufiger als alle zwei Wochen innerhalb des Schulnetzwerkes. Zu den Arbeitskontakten in schriftlicher Form geben 1,4% der Kulturbbeauftragten an, im Netzwerk nie per E-Mail oder Brief kommuniziert zu haben. 1,4% schreiben jährlich einmal, vierteljährlich 13,7%, 31,5% einmal im Monat. Die kulturbefragten Lehrkräfte teilen sich alle zwei Wochen zu 21,9% mit, sowie 30,1% häufiger.

3.3. Arbeitsprozesse auf Programmebene

Kreativitätsförderndes Organisationsklima

Betrachtet man das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ aus der Perspektive der Schulentwicklung, so lassen sich in seinen Strukturen sowohl Anstöße für Innovationen identifizieren, als auch Aspekte, die von schulischen Akteuren möglicherweise als hinderlich für die Umsetzung von Schulentwicklungszielen und Projekten wahrgenommen werden. Innovationen in Organisationen im Sinne von kreativen Ergebnissen werden nach Isaksen und Ekvall (2010) durch ein ‚kreatives Klima‘ begünstigt. Dieses zeichnet sich u.a. dadurch aus, dass Mitarbeiter/-innen über Autonomie zur Verwirklichung von Zielen verfügen. Ferner ist es gekennzeichnet durch eine entspannte Atmosphäre mit wenig personalen und emotionalen Spannungen. Darüber hinaus werden Ideen und Innovationen durch Vorgesetzte und Kollegen auch bei unklarem Ausgang unterstützt. Eine Aufstellung der einzelnen Aspekte eines kreativen Organisationsklimas findet sich in Tabelle 3. Anhand von Kriterien zur Beurteilung des ‚kreativen Klimas‘ lässt sich erfassen, inwieweit das Modellprogramm einen Rahmen bietet, der von den Akteuren als förderlich für Innovationen wahrgenommen wird.

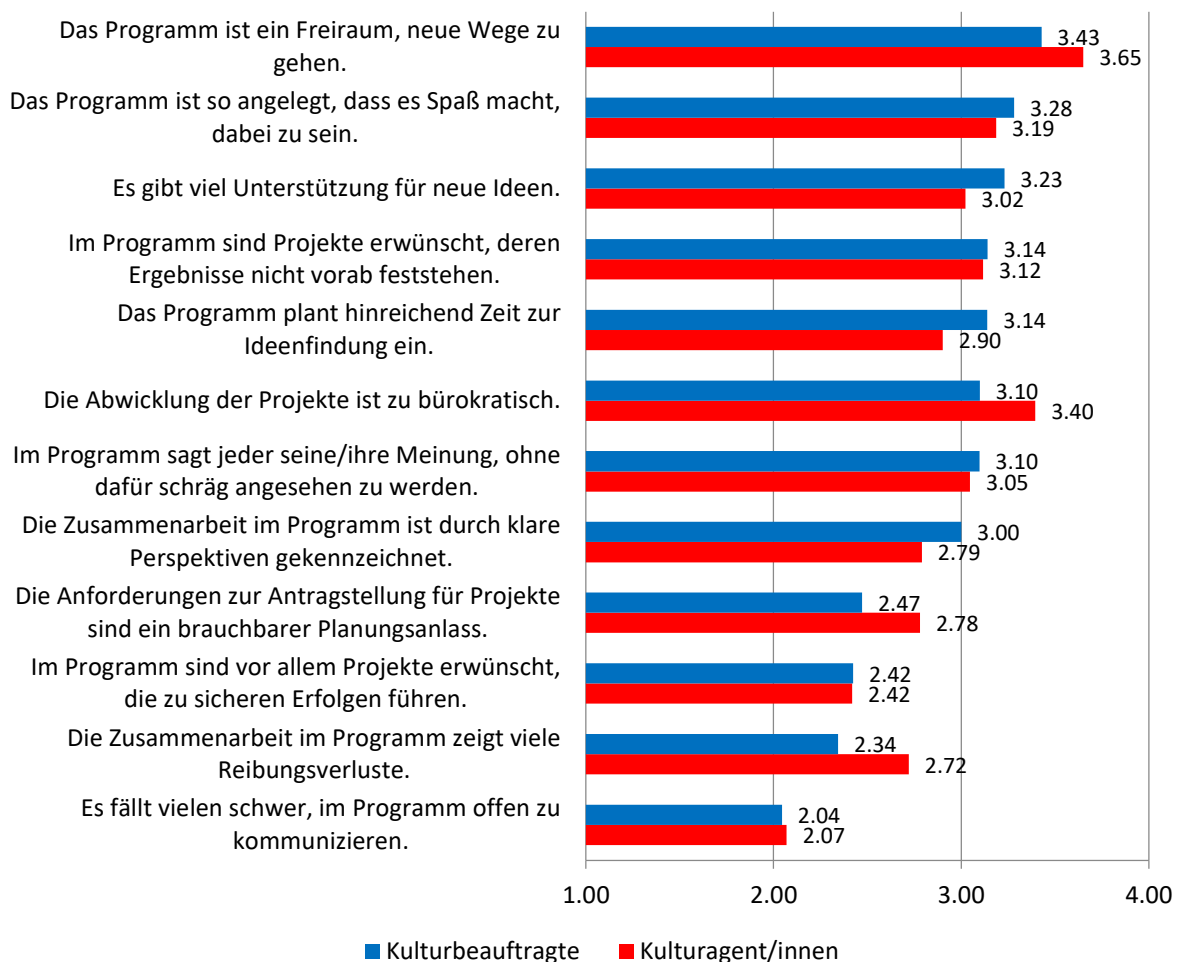
Tabelle 3: Zuordnung von Kriterien für ein kreatives Organisationsklima nach Isaksen

Elemente eines kreativen Organisationsklimas (vgl. Isaksen, 2007; 2009)	Kriterienformulierung aus der Befragung bei Kulturbeauftragten und Kulturagent/innen
Freedom	<ul style="list-style-type: none">• Das Programm ist ein Freiraum neue Wege zu gehen.
Playfulness/Humor	<ul style="list-style-type: none">• Das Programm ist so angelegt, dass es Spaß macht dabei zu sein.• (-) Die Abwicklung der Projekte ist zu bürokratisch.
Idea-Support	<ul style="list-style-type: none">• Es gibt viel Unterstützung für neue Ideen.
Risk-Taking	<ul style="list-style-type: none">• Im Programm sind Projekte erwünscht, deren Ergebnisse nicht vorab feststehen.• (-) Im Programm sind vor allem Projekte erwünscht, die zu sicheren Erfolgen führen.
Idea-Time	<ul style="list-style-type: none">• Das Programm plant hinreichend Zeit zur Ideenfindung ein.
Debate	<ul style="list-style-type: none">• Im Programm kann jede/r seine/ihre Meinung sagen, ohne dafür schräg angesehen zu werden.
Challenge/Involvement	<ul style="list-style-type: none">• Die Zusammenarbeit im Programm ist durch klare Perspektiven gekennzeichnet.• Die Anforderungen zur Antragstellung sind ein brauchbarer Planungsanlass.
Conflict	<ul style="list-style-type: none">• Die Zusammenarbeit im Programm zeigt viele Reibungsverluste.
Trust/Openness	<ul style="list-style-type: none">• (-) Es fällt vielen schwer, im Programm offen zu kommunizieren.

Zur Einschätzung des ‚kreativen Klimas‘ wurden sowohl den Kulturbeauftragten als auch den Kulturagentinnen und Kulturagenten in der zweiten Monitoring-Befragung zwölf Aussagen zur Einschätzung des Programms vorgelegt, die anhand einer vierstufigen Skala (1=trifft nicht zu bis 4=trifft zu) bewertet werden sollten (vgl. Tabelle 3 und Abbildung 11). Durch die jeweilige Einleitung im

Fragebogen wurden diese Aussagen für die Kulturbeauftragten mehr auf den Kontext des schulischen Handlungsfeldes bezogen, während für die Kulturagenten und Kulturagentinnen der Bezug zum Kontext des Gesamtprogramms hergestellt wurde. Insofern ist die Unterschiedlichkeit der Antworten hier nicht (nur) durch die Unterschiedlichkeit der Perspektiven bedingt, sondern auch durch unterschiedliche Ausschnitte des Programms, die in den Blick genommen werden können.

Abbildung 11: Arbeitsprozesse auf der Ebene des Programms



Anmerkungen: Kulturbeauftragte (Nmin=89), Kulturagentinnen und Kulturagenten (Nmin = 41) wurden 2015 nach ihrer Einschätzung zu Arbeitsprozessen in der Programmarbeit befragt. Vierstufige Antwortskala (1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu). Mittelwerte. Die Abfrage bei Kulturagent/-innen erfolgte schulübergreifend, deshalb ist ein Signifikanztest der Mittelwertdifferenzen auf Individualebene (z.B. durch einen T-Test) nicht sinnvoll.

Insgesamt zeigt sich eine hohe Zustimmung zu nahezu allen positiv gerichteten Aussagen. Hervorzuheben sind insbesondere die sehr positiven Einschätzungen von Kulturbeauftragten und Kulturagentinnen und Kulturagenten zu den Items „Das Programm ist ein Freiraum, neue Wege zu gehen.“ ($M_{KB}=3.43$, $SD_{KB}=0.69$; $M_{KA}=3.65$, $SD_{KA}=0.57$), „Das Programm ist so angelegt, dass es Spaß macht, dabei zu sein.“ ($M_{KB}=3.28$, $SD_{KB}=0.79$; $M_{KA}=3.19$, $SD_{KA}=0.59$) und „Es gibt viel Unterstützung für neue Ideen“ ($M_{KB}=3.23$, $SD_{KB}=0.82$; $M_{KA}=3.02$, $SD_{KA}=0.56$). Anders dagegen die negativ konnotierten, deren Zustimmungswerte nahezu alle unter dem Skalenmittelwert liegen. Eine deutliche Ausnahme

davon bildet das Item „Die Abwicklung der Projekte ist zu bürokratisch“ ($M_{KB}=3.10$, $SD_{KB}=0.94$; $M_{KA}=3.40$, $SD_{KA}=0.76$), das insbesondere bei den Kulturagentinnen und Kulturagenten eine hohe Zustimmung erhält. Weitere Ausnahmen sind weniger eindeutig: Jedoch wird von den Kulturbeauftragten eher in Frage gestellt, ob die Anforderungen an die Projektbeantragung tatsächlich ein guter Planungsanlass für einzelne Projekte sind. Die Kulturagenten bejahen überwiegend das Vorhandensein von vielen Reibungsverlusten.

Rückbezogen auf Isaksens (2009) Kriterien für ein kreatives Klima, werden nach Einschätzung von Kulturbeauftragten und Kulturagentinnen und Kulturagenten durch die Programmstrukturen dennoch insgesamt gute Bedingungen für gelingende Innovationsprozesse geschaffen.

3.4. Veränderungen und Effekte bei Schüler/-innen und in Schulen

„Die Teilhabe an Kunst und Kultur soll fester Bestandteil des Alltags von Kindern und Jugendlichen werden – den künftigen Akteuren einer kulturinteressierten Öffentlichkeit.“⁶

Die Bedeutung von Kunst und Kultur für die Schulentwicklungsarbeit wurde bereits vielfach sowohl theoretisch als auch empirisch untersucht (vgl. u.a. Cochrane & Cockett 2007; Thomson & Sefton-Green 2011; Sefton-Green et al. 2011; Ackermann et al. 2015). Aus einer Perspektive der Schulentwicklungsforschung ist zudem davon auszugehen, dass Programme, die innovative Ideen in den Schulalltag einbringen, zu einer Veränderung schulischer Strukturen führen können, sofern alle Akteure angemessen einbezogen werden und Unterstützung erhalten (Jäger 2004).

Die Veränderung schulischer Strukturen bildet die Grundlage für die Nachhaltigkeit des Programms, um künstlerische Angebote über die Programmlaufzeit hinaus im Schulalltag zu verankern. Neben kurzfristigen Veränderungen, die vor allem durch die finanzielle Ausstattung erreicht werden, richtet sich die Perspektive der Nachhaltigkeit insbesondere auf Veränderungen, die in der Organisation Schule und bei den einzelnen Lehrpersonen als Akteure ansetzen. Dafür lassen sich verschiedene Ebenen identifizieren. Auf der Ebene der Organisation Schule können zeitliche Strukturen und räumliche Gegebenheiten verändert werden, beispielsweise in einer veränderten zeitlichen Strukturierung des Unterrichts (vgl. Kap. 3.4.1), der Nutzung anderer Räumlichkeiten für den Unterricht (vgl. Kap. 3.4.4), wie auch die Gestaltung eben dieser Räumlichkeiten durch Kunst- und Kulturprojekte (vgl. Kap. 3.4.2). Auf der Ebene des Unterrichts sind Veränderungen der Lehrmethoden (vgl. Kap. 3.4.4) oder der Zugänge zu Fachwissen denkbar. Durch die Kooperation mit Künstlerinnen und Künstlern in Kunstgeldprojekten werden in Projekten innovative Lehrmethoden erkundet, die auch in anderen Kontexten Anwendung finden können (vgl. Kap. 3.4.3). Auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler schließlich – die eigentlichen Adressaten des Programms und der Projekte – sind Effekte erwünscht, die zunächst genuin künstlerische Fähigkeiten betreffen. Darüber hinaus wird vielfach davon ausgegangen, dass die Teilnahme an künstlerisch-kulturellen Angeboten den kritischen Umgang mit Kunst und Kultur (als Bildung für die Künste) und auch sogenannte

⁶ <http://www.kulturagenten-programm.de/programm/programmbeschreibung/> [abgerufen am 08.11.2016]

Transfereffekte (Bildung durch die Künste) fördern (vgl. u.a. Bamford 2006; Liebau 2013; Winner et al. 2013) (vgl. Kap. 3.4.5).

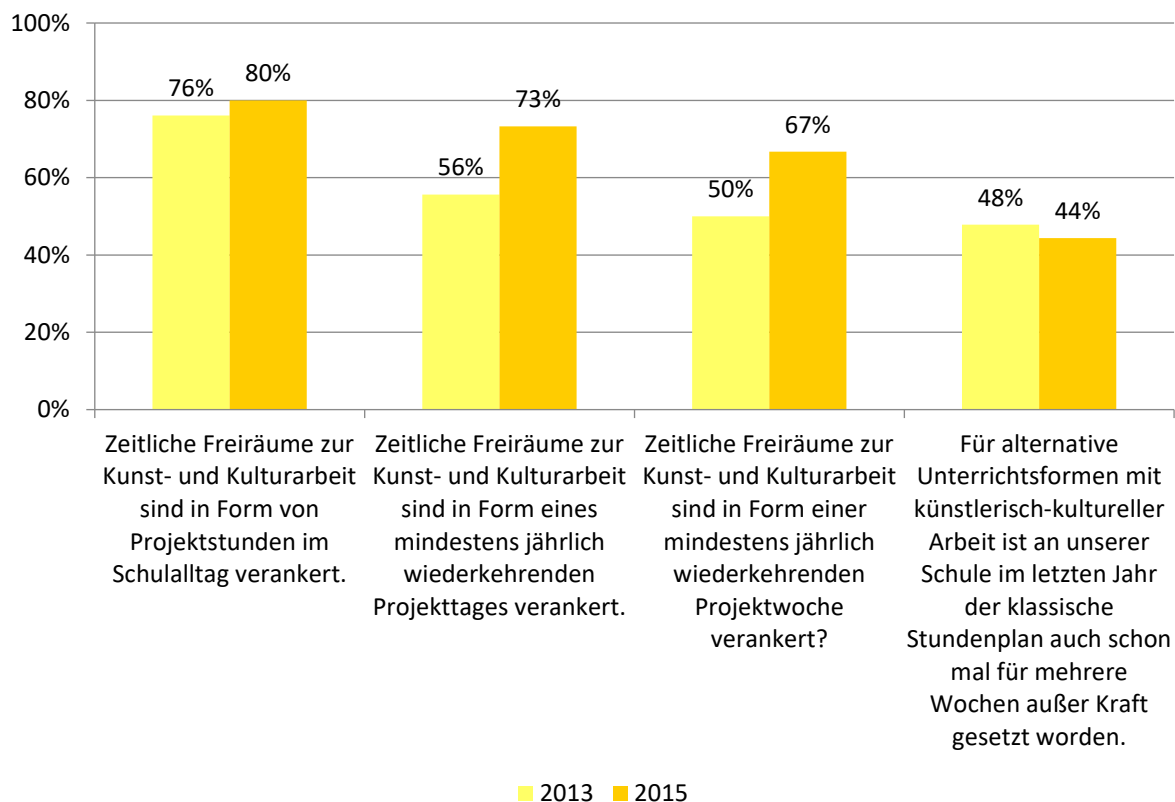
3.4.1 Definierte Zeiten für Kunst und Kulturarbeit

Kunst und Kultur, kreatives Gestalten und Projektentwicklung benötigen zeitliche Freiräume, die abseits etablierter Strukturen des Schulalltags institutionalisiert werden. Ein Aspekt der Veränderung schulischer Organisation zeigt sich zum Beispiel in (regelmäßigen) institutionalisierten Zeitfenstern für Kunst- und Kulturarbeit. Eine nachhaltige Veränderung innerschulischer Organisationsstrukturen wäre beispielsweise, Zeitfenster jenseits der 45-/90-minütigen Schulstunden zu institutionalisieren und für bestimmte Zeiträume den regulären Stundenplan außer Kraft zu setzen. 2013 und 2015 wurden die Schulleitungen nach solchen zeitlichen Freiräumen für Projektstunden, Projekttag und/oder Projektwochen gefragt.

Im Ergebnis zeigt sich, dass zeitliche Freiräume in Form von Projektstunden, Projekttagen und Projektwochen bereits 2013 für einen Großteil der Schulen – nämlich für jeweils über die Hälfte – an der Tagesordnung waren, auch mehrwöchentliche Projektarbeiten waren an fast der Hälfte aller Schulen für alle oder einzelne Jahrgänge vorhanden. Insgesamt zeigt sich innerhalb der Projektlaufzeit darüber hinaus, dass die Zustimmung zu Aussagen zeitlicher Freiräume zwischen 2013 und 2015 gestiegen sind – mit Ausnahme der Zustimmung zu Freiräumen für mehrere Projektwochen, hier ist ein leichter Rückgang (48% auf 44%) zu verzeichnen (vgl. Abbildung 12). Keine der Veränderungen ist statistisch bedeutsam.

Ein möglicher Erklärungsansatz für den Rückgang dieser großen zeitlichen Formate könnte einerseits darin begründet liegen, dass Schulen das Format der Kunstgeldprojekte eher dazu nutzen, häufiger kleinere Projekte durchzuführen. Andererseits ist die Integration kultureller Arbeit in den „normalen“ Unterricht durch das Programm stärker in den Fokus gerückt, so dass Kunstprojekte nicht unbedingt dazu genutzt werden, den Stundenplan außer Kraft zu setzen, sondern u. U. in diesen integriert werden.

Abbildung 12: Institutionalisierte Zeiten für Kunst- und Kulturarbeit



Anmerkungen: Schulleitungen wurden 2013 und 2015 (Nmin=45) nach institutionalisierten Zeiten für Kunst- und Kulturarbeit befragt. Als Antwortkategorien standen zur Verfügung: Ja, für alle Jahrgänge, Ja, für einzelne Jahrgänge, Nein. Für die Grafik wurden die Kategorien Ja, für alle Jahrgänge und Ja, für einzelne Jahrgänge zusammengefasst. Nur Schulleitungen von Schulen, die an beiden Befragungen teilgenommen haben wurden berücksichtigt.

3.4.2 Visibilität kultureller Bildungsarbeit in der Schule

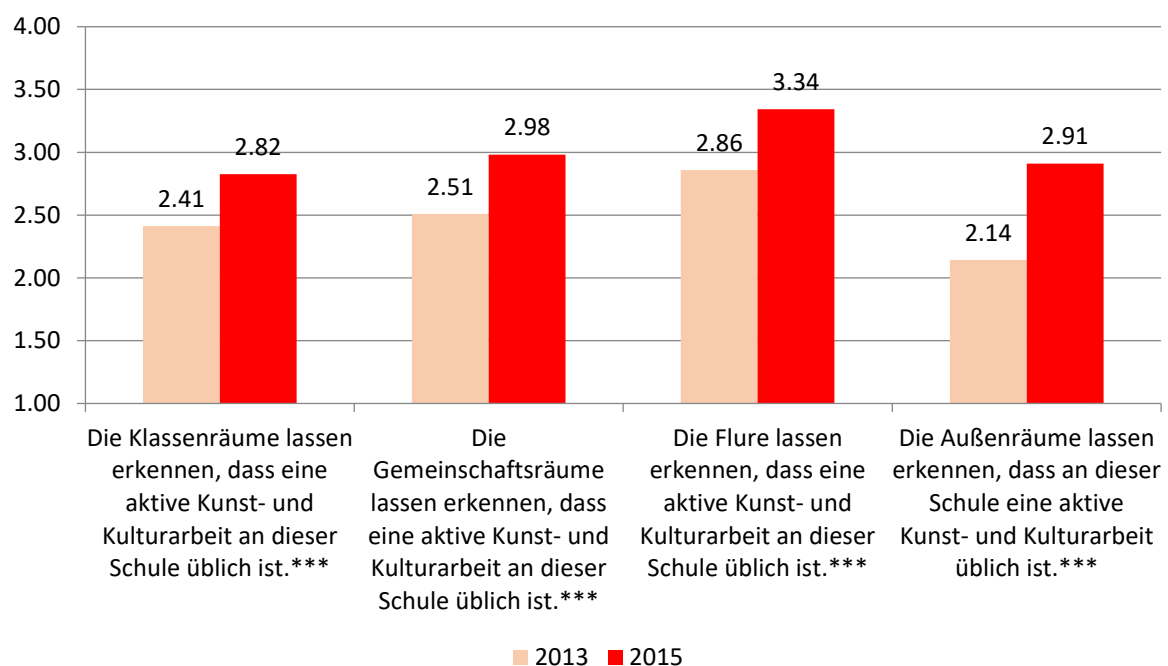
Neben den zeitlichen Freiräumen für Kunst- und Kulturarbeit ist die Nutzung und Gestaltung von Räumen und dem Außenbereich der Schule ein sichtbares Kennzeichen kultureller Arbeit. Neben der Wirkung auf das Gemeinwesen zeigt sich insbesondere durch die Gestaltung von Räumen auch die Wertschätzung, die einerseits Kunst und Kultur und andererseits der Arbeit von Schülerinnen und Schülern entgegengebracht wird.

Geht man davon aus, dass die Perspektive der Kulturagentinnen und Kulturagenten auf die Visibilität kultureller Arbeit eine differenzierte und kritische Sicht ist, so lässt sich deren Beurteilung – mehr als die von Schulleitungen und Lehrkräften – dazu nutzen, um zu beurteilen, inwiefern kulturelle Arbeit und deren Wertschätzung durch die Schule auch im Gemeinwesen sichtbar wird. Kulturagentinnen und Kulturagenten wurden 2013 und 2015 nach ihrer Einschätzung zur künstlerischen Gestaltung von Räumen in der Schule befragt. Diese Einschätzung wurde schulspezifisch getroffen, so dass für 112 (Nmin) Schulen ein Vergleich beider Erhebungszeitpunkte vorliegt. In diesem Zeitvergleich zeichnet sich ab, dass sich die Sichtbarkeit kultureller Arbeit in den Schulen in allen erfragten Bereichen signifikant erhöht hat.

Die höchste Sichtbarkeit kultureller Arbeit wurde 2013 durch die Kulturagentinnen und Kulturagenten in den Fluren konstatiert ($M_{2013}=2.86$, $SD_{2013}=1.05$), dieser Wert hat sich in 2015 nochmals erhöht ($M_{2015}=3.34$, $SD_{2015}=0.80$). Den größten Zuwachs verzeichnet die Sichtbarkeit kultureller Arbeit in den Außenräumen. 2013 lag der Mittelwert dieser Aussage unter der theoretischen Skalenmitte von 2,5 und auch deutlich geringer als die Beurteilung der Sichtbarkeit in anderen schulischen Räumen ($M_{2013}=2.14$, $SD_{2013}=1.01$). In 2015 liegt dieser Mittelwert über der theoretischen Skalenmitte und höher als die Beurteilung der Sichtbarkeit kultureller Arbeit in den Klassenräumen ($M_{2015}=2.91$, $SD_{2015}=0.98$) (vgl. Abbildung 13).

Damit zeigt sich, dass die Sichtbarkeit kultureller Arbeit während der Programmlaufzeit zugenommen hat. Dies gilt für die Räume innerhalb der Schulgebäude, aber insbesondere auch für die Sichtbarkeit kultureller Arbeit auf dem Schulgelände und den Außenräumen. Hier wird insbesondere kulturelle Arbeit für das Gemeinwesen sichtbar.

Abbildung 13: Visibilität schulischer Kunst- und Kulturarbeit



Anmerkungen: Kulturagentinnen und Kulturagenten ($N_{min}=112$) wurden 2013 und 2015 nach der Sichtbarkeit von Kunst- und Kulturarbeit schulspezifisch befragt. Vierstufige Antwortskala (1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu). Signifikante Mittelwertdifferenzen sind mit * gekennzeichnet.

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

3.4.3 Effekte von Kunstgeldprojekten

Kunstgeldprojekte sind ein zentraler Bestandteil des Modellprogrammes „Kulturagenten für kreative Schulen“. Sie bieten Schulen durch zusätzliche finanzielle Mittel die Möglichkeit, Honorare an Künstlerinnen und Künstler zu zahlen, damit diese in Kooperation mit Lehrkräften Projekte mit Schülerinnen und Schülern entwickeln. Damit sind Kunstgeldprojekte ein zentraler Ausgangspunkt für eine Veränderung schulischer Kunst- und Kulturarbeit. Von Interesse ist deshalb im Rahmen der vorliegenden Untersuchung, wie diese Projekte durch die Kulturbeauftragten eingeschätzt werden und inwiefern ihnen mögliche Wirkungen im Hinblick auf die Veränderung von Schule zugeschrieben werden.

Grundsätzlich sind verschiedene Wirkungsdimensionen denkbar. Zum einen zielen Veränderungen auf die Organisation Schule, dies betrifft beispielsweise mögliche Kooperationen innerhalb der Lehrerschaft oder auch eine Veränderung der Lehr- und Lernmethoden. Zum anderen bieten Kunst- und Kulturprojekte die Möglichkeit, öffentlichkeitswirksame Projekte innerhalb des Gemeinwesens durchzuführen.

Aus einer ergebnisorientierten Perspektive wurden kulturbeauftragte Lehrkräfte 2015 zu ihrer Einschätzung der Wirksamkeit von Kunstgeldprojekten während der Programmlaufzeit befragt. Dazu wurden ihnen 16 Aussagen zur Beurteilung vorgegeben, die anhand von Aussagen der qualitativen Interviews aus dem Teilprojekt 2 (vgl. Kapitel 1.2) entworfen wurden. Inhaltlich deckt der Fragenkatalog einerseits die Öffentlichkeitswirksamkeit von Projekten ab, wie auch den organisatorischen Aufwand. Darüber hinaus wurden die Kulturbeauftragten gebeten, eine Einschätzung darüber abzugeben, welche Ziele mit den Kunstgeldprojekten verfolgt und/oder erreicht wurden.

Aus der Itembatterie konnten durch eine Faktorenanalyse ⁷ vier Skalen zur Einschätzung der Wirksamkeit von Kunstgeldprojekten gewonnen werden, die zufriedenstellende bis gute Kennwerte für die Reliabilität (Cronbach's Alpha) aufweisen.

Tabelle 4: Skalenbildung zu Wirkungen von Kunstgeldprojekten

	Cronbach's Alpha	Mittelwert	Standardabweichung	Anzahl der Items
<i>Schülerzentriertheit</i> Beispielitem: Die Kunstgeldprojekte bieten Schüler/-innen neue Zugänge zu Kunst und Kultur.	.759	3.68	.48	2
<i>Anreize zur Innovation</i> Beispielitem: Die Kunstgeldprojekte haben die Kooperation innerhalb der Lehrerschaft unserer Schule verstärkt.	.822	3.39	.49	7

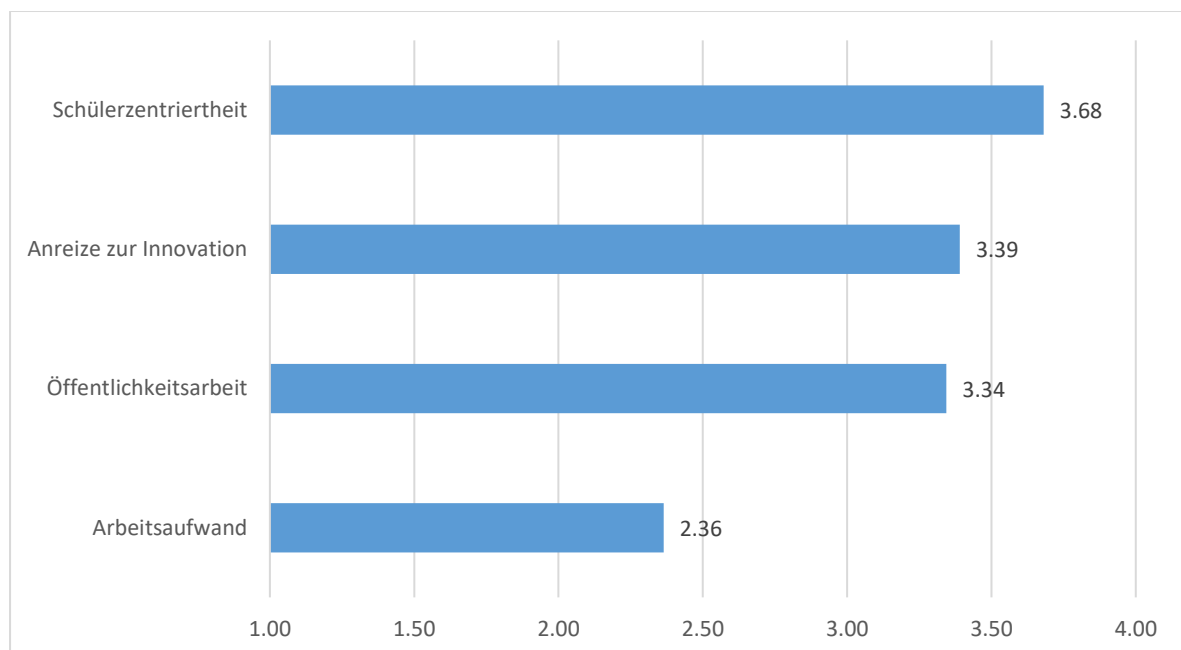
⁷ Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation.

	Cronbach's Alpha	Mittelwert	Standardabweichung	Anzahl der Items
<i>Öffentlichkeitsarbeit</i> Beispielitem: Bei Kunstgeldprojekten spielt die Öffentlichkeitswirksamkeit eine große Rolle.	.579	3.34	.60	2
<i>Arbeitsaufwand</i> Beispielitem: Die Kunstgeldprojekte bereiten mehr Aufwand als andere gleichwertige Programme erfordern.	.528	2.36	.83	3

Anmerkungen: Kulturbeauftragte (Nmin=92) wurden nach ihren Einschätzungen zu Effekten der Kunstgeldprojekte innerhalb des Modellprogramms befragt. Datenquelle: Einzelangaben der Kulturbeauftragten ohne Aggregation auf Schulebene. Erhebung 2015. Antwortskala: 1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu. Kennwerte für die Reliabilität der Skalen nach Faktorenanalyse.

In einem Mittelwertvergleich der Einschätzung dieser vier Wirkungsrichtungen ergibt sich die höchste Zustimmung der Kulturbeauftragten für die Schülerzentriertheit ($M_{KB}=3.68$, $SD_{KB}=0.48$). Die beiden Dimensionen „Anreize zur Innovation“ und „Öffentlichkeitsarbeit“ erhalten bezogen auf die theoretische Skalenmitte (2,5) ebenfalls eine hohe Zustimmung. Die geringe Zustimmung ($M_{KB}=2.36$, $SD_{KB}=0.83$) zur Dimension „Arbeitsaufwand“ ist inhaltlich positiv zu bewerten, da es sich bei den entsprechenden Aussagen um als belastend empfundene Wirkungen handelt (vgl. Abbildung 14).

Abbildung 14: Beurteilung von Kunstgeldprojekten



Anmerkungen: Einschätzung der Kunstgeldprojekte durch die Kulturbeauftragten Lehrkräfte (Nmin=92) auf Skalenebene. Mittelwerte. Datenquelle: Einzelangaben der Kulturbeauftragten ohne Aggregation auf Schulebene. Erhebung 2015. Antwortskala: 1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu.

Es lässt sich zusammenfassend feststellen, dass die Zustimmung der Kulturbeauftragten zu den Effekten der Kunstgeldprojekte durchaus positiv ausfällt, vor allem im Hinblick darauf, dass einerseits eine hohe Schülerzentriertheit der Projekte konstatiert wird, andererseits auch deutliche Anreize zur Innovation gesehen werden.

3.4.4 Effekte des Programms in Schule und Unterricht

Wie bereits einführend in dieses Kapitel erwähnt, ist ein zentrales Ziel des Modellprogramms die Veränderung von Schule und schulischen Strukturen. So werden im Rahmen des Programmmonitorings Effekte von Kunst- und Kulturarbeit in der Wahrnehmung von Schulleitungen, Kulturbeauftragten sowie der Schülerinnen und Schülern erhoben. (Die Befragung der Schülerinnen und Schüler beschränkt sich dabei auf die Befragung der Schülervertretung⁸ mit einem reduzierten Fragenset, angepasst auf deren Einblick in Strukturen des Modellprogramms.)

Schulleitungen und kulturbeauftragte Lehrpersonen wurden 2013 und 2015 zu ihren Wahrnehmungen in Bezug auf die Frage „Wie schätzen Sie die Veränderungen an Ihrer Schule im letzten Jahr mit Blick auf die Kulturprogrammarbeit ein?“ befragt. Dazu erhielten sie ein Fragenset von 27 Fragen zu verschiedenen Bereichen von Veränderungen. Differenzieren lassen sich diese Effekte auf vier verschiedene Bereiche, in die der folgende Abschnitt untergliedert ist.

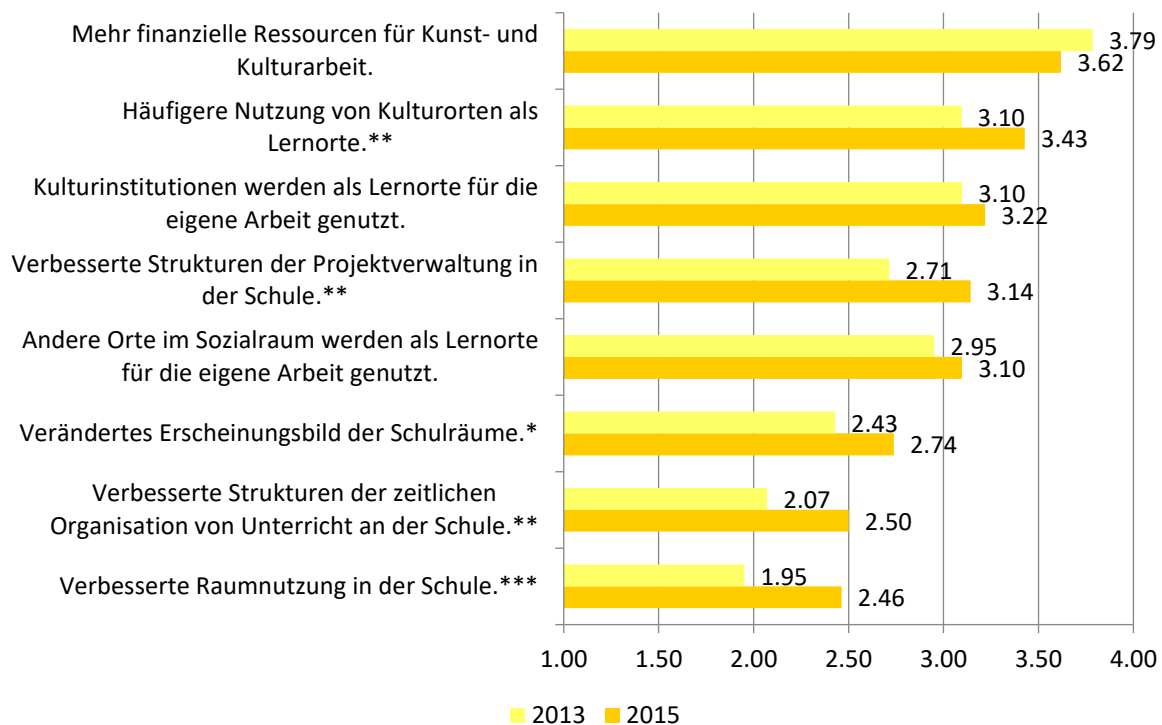
- Effekte in der Organisation Schule
- Effekte im Unterricht
- Effekte bei Lehrpersonen
- Effekte bei Schülerinnen und Schülern

Effekte in der Organisation Schule

Im Folgenden werden die Befunde zu wahrgenommenen Effekten von Kunst- und Kulturarbeit auf die Organisation Schule dargestellt. Als Antwortkategorien stand eine vierstufige Skala (1=trifft nicht zu bis 4=trifft zu) zur Verfügung. Einbezogen werden nur Schulen, aus denen sowohl 2013 als auch 2015 Fragebögen vorliegen.

⁸ In Baden-Württemberg die Schülermitverantwortung. Die gesonderte Auswertung des Teilprojekts 3, das explizit die Wirkung auf der Schülerebene untersucht, ist nicht Gegenstand dieses Monitoringberichts.

Abbildung 15: Effekte in der Organisation Schule aus Sicht der Schulleitung



Anmerkungen: Schulleitungen (Nmin=41) wurden 2013 und 2015 mit acht Fragen zu ihrer Einschätzung der Veränderungen in der Organisation Schule mit Blick auf die Kulturprogrammarbeit gefragt. Antwortskala: 1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu. Signifikante Mittelwertdifferenzen sind mit * gekennzeichnet.

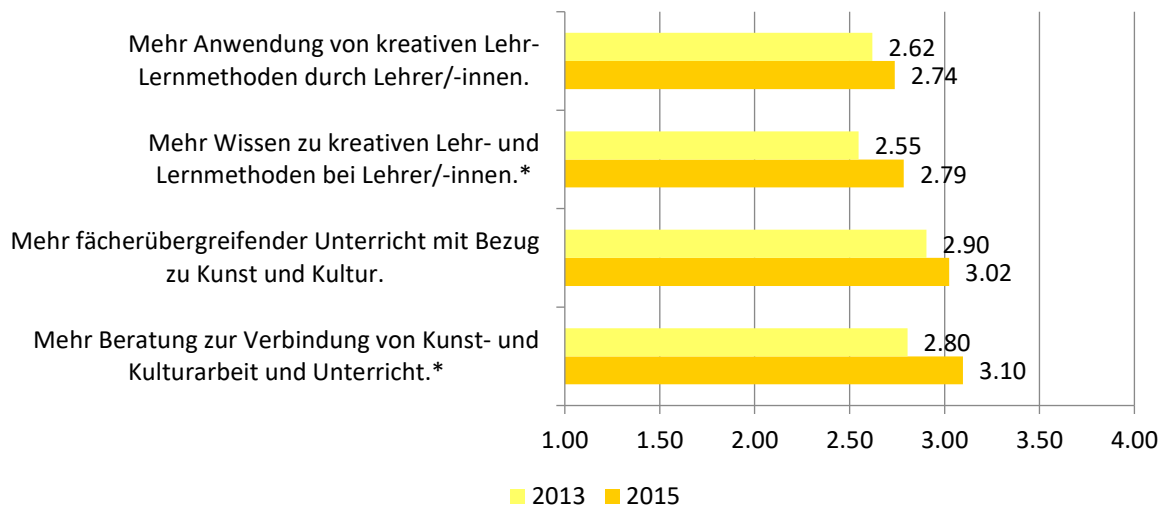
*p≤.05; **p≤.01; ***p≤.001

Insgesamt zeigt sich bei den Schulleitungen ein Zuwachs bei nahezu allen Aussagen zu Wirkungen des Programms. Den stärksten Zuwachs in der Zustimmung erfahren insbesondere die Wirkungen, die insgesamt die geringste Zustimmung bei der ersten Befragung erhielten („Verbesserte Strukturen der zeitlichen Organisation von Unterricht an der Schule“ und „Verbesserte Raumnutzung in der Schule“). Hier zeigen sich also deutliche Potenziale, die während der Programmlaufzeit offensichtlich genutzt wurden (ein Befund, der sich so auch ergibt, wenn man anstatt der Schulleitungen die Angaben der Kulturbeauftragten heranzieht, die dieselben Fragen aus ihrer Sicht beantwortet haben). Die (nicht statistisch bedeutsame) geringere Zustimmung zu der Aussage „Mehr finanzielle Ressourcen für Kunst- und Kulturarbeit“ dürfte darin begründet sein, dass hier bereits 2013 ein sehr hoher Zustimmungswert erreicht wurde (Deckeneffekt).

Effekte von Kunst- und Kulturarbeit im Unterricht

Auch mit Blick auf den Unterricht lassen sich den Schulleitungsangaben zufolge (moderate) positive Wirkungen konstatieren (siehe Abbildung 16).

Abbildung 16: Effekte von Kunst- und Kulturarbeit im Unterricht aus der Sicht der Schulleitung

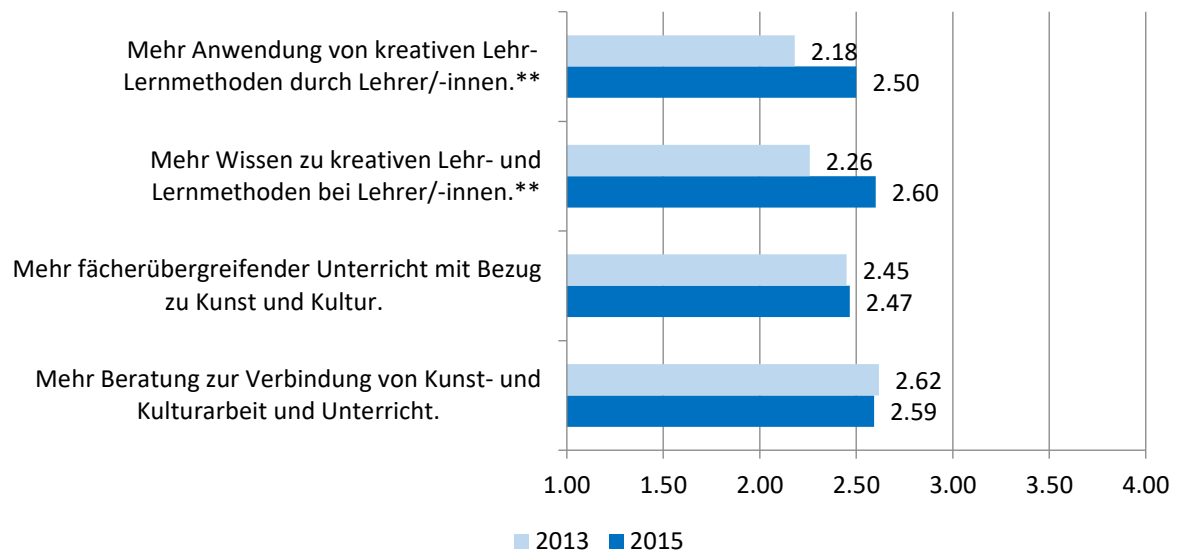


Anmerkungen: Schulleitungen (Nmin=41) wurden 2013 und 2015 mit vier Fragen zu ihrer Einschätzung der Effekte von Kunst- und Kulturarbeit auf den Unterricht mit Blick auf die Kulturprogrammarbeit gefragt. Antwortskala: 1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu. Signifikante Mittelwertdifferenzen sind mit * gekennzeichnet.

*p≤.05; **p≤.01; ***p≤.001

Schulleitungen stimmen den Aussagen zu Effekten von Kunst- und Kulturarbeit im Unterricht bereits 2013 im Mittel eher zu. Diese Zustimmung erhöht sich für 2015, bei zwei Aussagen („Mehr Wissen zu kreativen Lehr- und Lernmethoden“ und „Mehr Beratung zur Verbindung von Kunst- und Kulturarbeit und Unterricht“) ist diese Erhöhung auch signifikant (vgl. Abbildung 16). Zieht man die Angaben der Kulturbeauftragten heran, die dieselben Fragen aus ihrer Sicht beantwortet haben, so zeigt sich hier, dass sie insbesondere eine positive Veränderung mit Blick auf das Wissen zu ($M_{2013}=2.26$, $SD_{2013}=.77$; $M_{2015}=2.60$, $SD_{2015}=.78$) und die Anwendung von kreativen Lehrmethoden ($M_{2013}=2.18$, $SD_{2013}=.73$; $M_{2015}=2.50$, $SD_{2015}=.77$) im Kollegium wahrnehmen (siehe Abbildung 17).

Abbildung 17: Effekte von Kunst- und Kulturarbeit im Unterricht aus der Sicht der Kulturbeauftragten



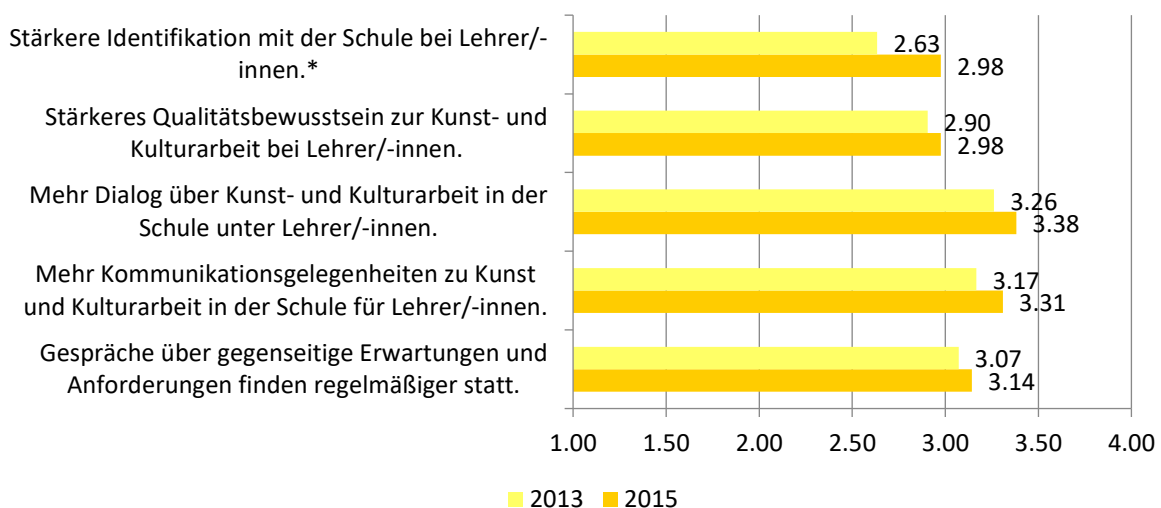
Anmerkungen: Kulturbeauftragte (Nmin=58) wurden 2013 und 2015 mit vier Fragen zu ihrer Einschätzung der Effekte von Kunst- und Kulturarbeit auf den Unterricht mit Blick auf die Kulturprogrammarbeit gefragt. Antwortskala: 1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu. Signifikante Mittelwertdifferenzen sind mit * gekennzeichnet.

*p≤.05; **p≤.01; ***p≤.001

Effekte von Kunst- und Kulturarbeit auf Lehrpersonen

Haben die vorangegangenen Abbildungen bereits positive Veränderungen mit Blick auf die Schule, insbesondere auf das Kollegium, belegt, so lässt sich dieser Befund im Folgenden anhand der Abbildungen 18 und 19 noch etwas vertiefen.

Abbildung 18: Effekte von Kunst- und Kulturarbeit auf Lehrpersonen aus der Sicht der Schulleitungen

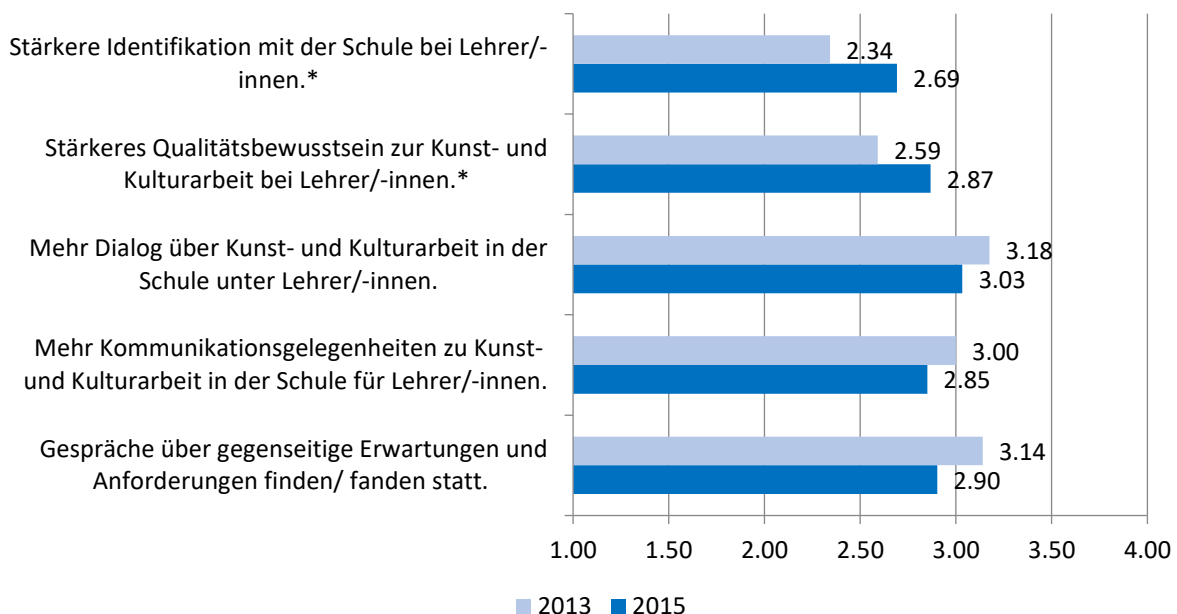


Anmerkungen: Schulleitungen (Nmin=41) wurden 2013 und 2015 mit fünf Fragen zu ihrer Einschätzung der Effekte von Kunst- und Kulturarbeit auf Lehrpersonen mit Blick auf die Kulturprogrammarbeit gefragt. Antwortskala: 1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu. Signifikante Mittelwertdifferenzen sind mit * gekennzeichnet.

*p≤.05; **p≤.01; ***p≤.001

Bei den Schulleitungen zeigt sich im Zeitvergleich eine zunehmende Zustimmung zu Aussagen zu den Effekten von Kunst- und Kulturarbeit bei Lehrpersonen. Statistisch signifikant wird diese Zunahme allerdings nur bei der Aussage „Stärkere Identifikation mit der Schule bei Lehrer/-innen.“ ($M_{2013}=2.63$, $SD_{2013}=.77$; $M_{2015}=2.98$, $SD_{2015}=.76$). Insgesamt geben Schulleitungen aber allen Aussagen eine recht hohe Zustimmung.

Abbildung 19: Effekte von Kunst- und Kulturarbeit bei Lehrpersonen aus der Sicht der Kulturbeauftragten



Anmerkungen: Kulturbeauftragte ($N_{min}=60$) wurden 2013 und 2015 mit fünf Fragen zu ihrer Einschätzung der Effekte von Kunst- und Kulturarbeit auf Lehrpersonen mit Blick auf die Kulturprogrammarbeit gefragt. Antwortskala: 1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu. Signifikante Mittelwertdifferenzen sind mit * gekennzeichnet.

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

Kulturbeauftragte Lehrkräfte stehen den Effekten von Kunst- und Kulturarbeit bei Lehrpersonen ein wenig kritischer gegenüber. Es gibt zwar eine signifikant höhere Zustimmung zu den Aussagen „Stärkeres Qualitätsbewusstsein zur Kunst- und Kulturarbeit bei Lehrer/-innen.“ ($M_{2013}=2.59$, $SD_{2013}=.85$; $M_{2015}=2.87$, $SD_{2015}=.86$) sowie „Stärkere Identifikation mit der Schule bei Lehrer/-innen.“ ($M_{2013}=2.34$, $SD_{2013}=.86$; $M_{2015}=2.69$, $SD_{2015}=.89$), allerdings geht die Zustimmung zu den Aussagen, die sich auf die kommunikative Ebene beziehen, in 2015 leicht zurück, wenn auch nicht signifikant.

3.4.5 Effekte bei Schülerinnen und Schülern

Nicht zuletzt zielt das Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“ darauf ab, Effekte bei den Schülerinnen und Schülern zu erzielen. Schülerinnen und Schüler sollen Veränderungen in ihrer Schule wahrnehmen und den Nutzen und die Funktion von Kunst- und Kulturarbeit begreifen.

Die (positiven) Effekte kulturell-künstlerischer Bildung, die einerseits als „Alltagswissen“ ungeprüft attestiert und andererseits durch Ergebnisse verschiedener Studien tatsächlich impliziert werden,

können bis heute nur unzureichend belegt werden (Liebau 2013, vgl. dazu auch die umfassende Meta-Analyse der Autorengruppe Winner et al. 2013).

Neben genuin künstlerischen Kompetenzen und Bildung, die auf ein tieferes Verständnis von Kunst und Kultur abzielt, rücken Effekte, die sich auf andere Bildungsbereiche beziehen – so genannte Transfereffekte – in den Vordergrund. Das hohe (öffentliche) Interesse an ästhetischer und kultureller Bildung lässt sich unter anderem auf diese erwünschten Transfereffekte zurückführen (Liebau 2013).

Aus der Perspektive der Schulentwicklungsforschung ist zudem evident, dass die Definition und Verfolgung von Zielen im Rahmen der Schulentwicklungsarbeit einen zentralen Impulsgeber darstellt. Zu diesem Zweck wurden in der ersten Befragung 2013 die schulischen Akteure nach der Verfolgung verschiedener Ziele innerhalb des Modellprogramms gefragt, während in der zweiten Befragungswelle 2015 Fragen nach deren Erreichen für die Schule(n) vorgelegt wurden.

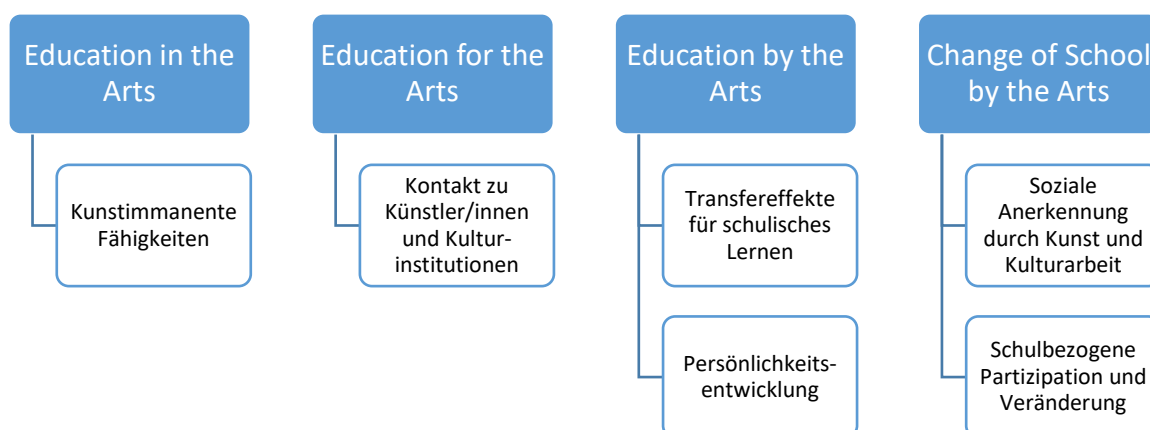
Die vorliegende Untersuchung zieht also einen Vergleich zwischen Zielen, die zu Beginn des Programms (2013) mit Blick auf die Effekte bei Schülerinnen und Schülern als vorrangig durch die entsprechenden Akteure angegeben wurden, und dem Erreichen dieser Ziele im Winter 2014/15, kurz vor Ende der Programmlaufzeit.

Aus 27 Einzelitems zu möglichen Zielen innerhalb des Modellprogramms wurden in Anlehnung an eine Differenzierung von Bamford (2006) in der ersten Erhebungswelle sechs Skalen zu Zieldimensionen kultureller Bildung gebildet (Abs et al. 2013):

- Kunstimmanente Fähigkeiten
- Kontakte zu Künstler/innen und Kulturinstitutionen
- Transfereffekte für schulisches Lernen
- Persönlichkeitsentwicklung
- Soziale Anerkennung durch Kunst- und Kulturarbeit
- Schulbezogene Partizipation und Veränderung

Die sechs empirisch ermittelten Zieldimensionen wurden anhand von inhaltlichen Kriterien vier theoretischen Zielkonstrukten zugeordnet (vgl. Abbildung 20).

Abbildung 20: Dimensionen Kultureller Bildung in Erweiterung nach Bamford (2006) (Abs et al. 2013, eigene Darstellung)



Die Skalenanalyse mit einer Überprüfung der Cronbach's Alpha-Werte ergibt für die längsschnittliche Analyse gute bis sehr gute Ergebnisse (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Skalenanalyse Ziele kultureller Bildung

	Cronbach's Alpha	Mittelwert	Standardabweichung	Anzahl der Items
<i>Kunstimmanente Fähigkeiten</i>	.72	5.14	0.79	2
<i>Kontakt zu Künstler/innen und Kulturinstitutionen</i>	.78	4.35	1.01	4
<i>Transfereffekte für schulisches Lernen</i>	.78	3.76	1.19	3
<i>Persönlichkeitsentwicklung</i>	.80	4.08	1.05	5
<i>Soziale Anerkennung durch Kunst- und Kulturarbeit</i>	.81	4.98	0.73	5
<i>Schulbezogene Partizipation und Veränderung</i>	.82	4.33	0.91	6

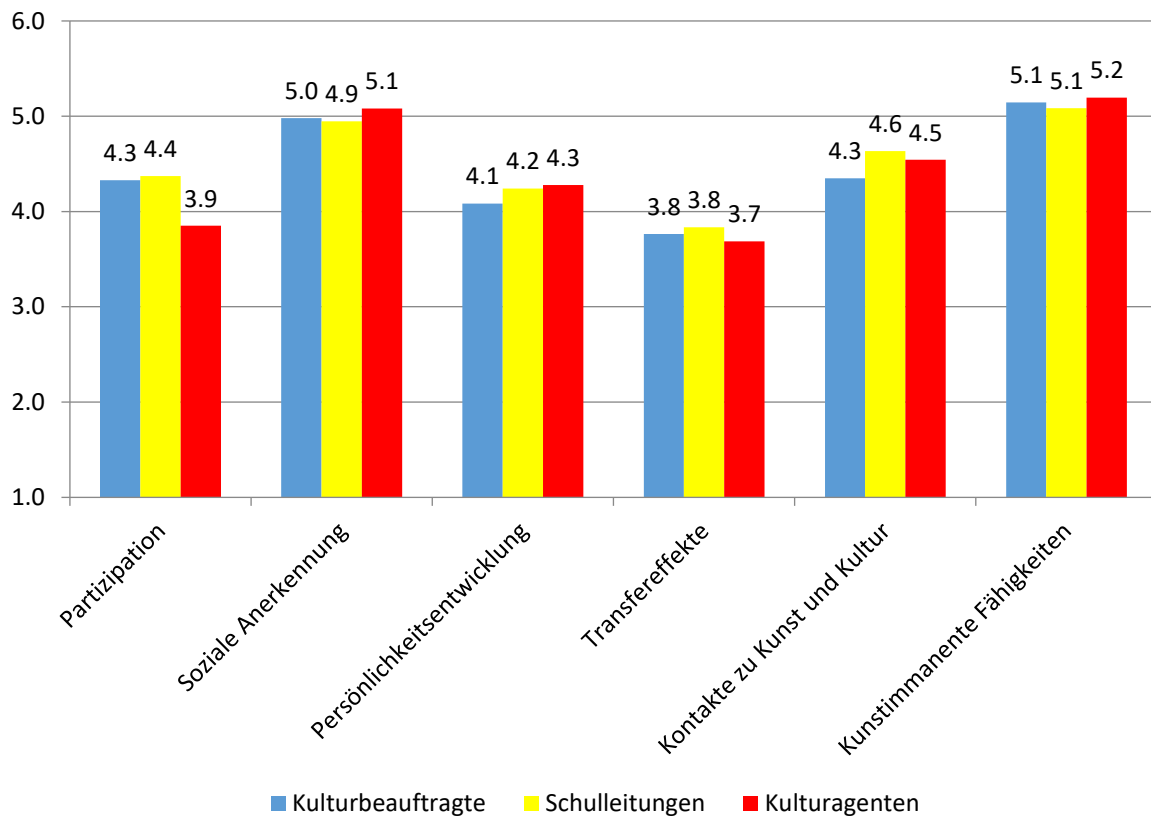
Anmerkungen: Überprüfung der Reliabilität der Konstrukte anhand des Datensatzes der Kulturbeauftragten Lehrpersonen (Nmin=74) analog der Vorgehensweise des ersten Monitorings⁹.

Richtet man zunächst den Blick auf einen Vergleich der Einschätzung von Kulturagent/-innen, Kulturbeauftragten und Schulleitungen im Hinblick auf das Erreichen der unterschiedlichen Zieldimensionen, so zeigt sich, dass sich deren Bewertungen zum Erreichen der Ziele in der Prioritätensetzung ähneln. So werden im Bereich kunstimmanenter Fähigkeiten und sozialer

⁹ Die Kulturbeauftragten werden als zentrale Schnittstelle zwischen Schule und Kulturagenten betrachtet und haben durch die Nähe zu den durchgeführten Projekten einen differenzierteren Blick auf die Schulprogrammarbeit als die Schulleitungen.

Anerkennung die positivsten Effekte erreicht (aus der Sicht aller drei Befragtengruppen). Hingegen stimmen die drei Akteursgruppen ebenfalls darin überein, dass das Erreichen des Ziels „Transfereffekte“ am wenigsten als erreicht gelten kann, ebenso wie das Ziel „Persönlichkeitsentwicklung“. Im Ergebnis bedeutet dies, dass die Bildung durch die Künste (Education by the Arts) am wenigsten als erreicht gelten kann.

Abbildung 21: Erreichen von gesetzten Zielen zum Ende der Programmlaufzeit



Anmerkungen: Schulleitungen (Nmin= 63), Kulturbeauftragte (Nmin=74) und Kulturagent/-innen (Nmin=27) wurden mittels einer sechsstufigen Skala (1=nicht erreicht bis 6= vollumfänglich erreicht) befragt, „In welchem Ausmaß konnten die folgenden Ziele, ihrer Wahrnehmung nach, an Ihren Schulen im Rahmen des Programms „Kulturagenten für kreative Schulen“ erreicht werden?“ Für die Kulturagentinnen und Kulturagenten erfolgte keine schulspezifische Abfrage.

Zieht man die Ausgangswerte zu den abgebildeten sechs Skalen heran (ohne Abbildung), so zeigt sich, dass gerade in den Bereichen der Transfereffekte und der Persönlichkeitsentwicklung 2013 die Zielerwartungen deutlich höher ausfallen als zwei Jahre später. Das heißt, dass man ursprünglich gerade auch in diesen Bereichen auf positive Wirkungen zielte, diese Ziele aber – im Vergleich zu anderen Bereichen – seltener erfolgreich verfolgt werden konnten. Dieser „Ernüchterungseffekt“, wenn man ihn so nennen will, zeigt sich dabei sowohl bei den Schulleitungen als auch den Kulturagent/-innen. Besonders ausgeprägt fällt er bei den kulturbeauftragten Lehrer/-innen aus. Hier liegen nahezu alle Zielerreichungswerte signifikant unter den Zielstellungswerten der ersten Erhebung am Anfang des Programms.

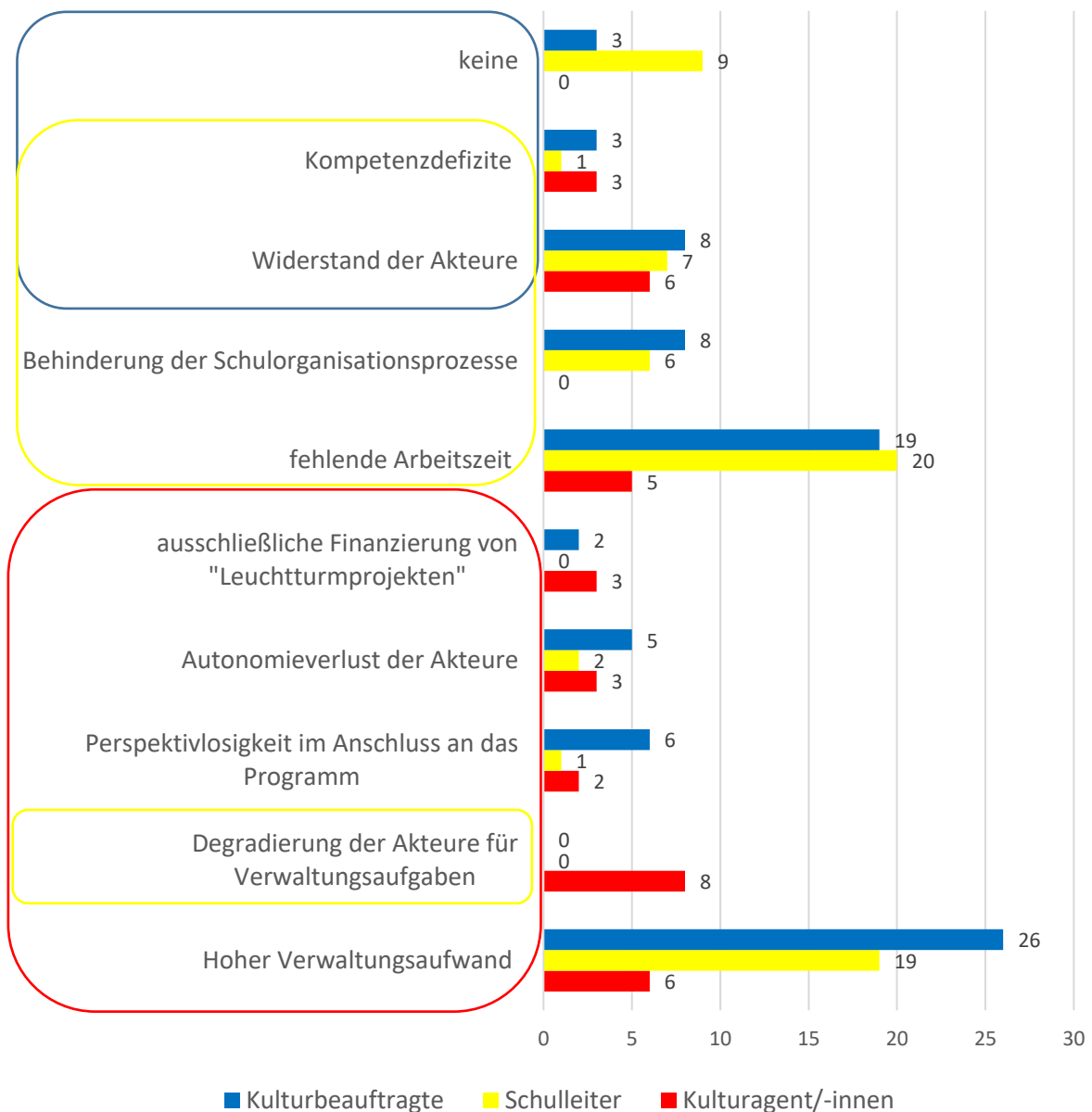
3.5. Perspektiven auf die weitere Entwicklung

Schulleitungen, kulturbeauftragte Lehrkräfte, Kulturagentinnen und Kulturagenten hatten in drei offenen Fragen Gelegenheit, sich zu bisher nicht geäußerten Aspekten mitzuteilen. Im Folgenden wird über unerwünschte Nebenwirkungen des Programms sowie Ideen für Veränderungen im Fall einer Neuauflage und zu individuellen Ansätzen für die Verbesserung von Kooperationsbeziehungen berichtet. Die Befragten konnten beliebig viele Angaben machen. Aus den Antworten wurden Kategorien generiert, die wiederkehrende Angaben bündeln. Die Kategorien unterscheiden sich nach den jeweiligen Fragestellungen, jedoch wiederholen sich bestimmte Themen, so dass es an manchen Stellen zu Überschneidungen kommt.

3.5.1. Unerwünschte Nebenwirkungen im Programm

Die Akteure sind zunächst danach befragt worden, welche unerwünschten Nebenwirkungen ihnen durch das Programm aufgefallen sind. Einige der Befragten haben die Frage als Aufforderung verstanden, Kritikpunkte, die auf alle Abläufe innerhalb des Programms zurückgeführt werden können, aufzuzählen. Teilweise ist deshalb zwischen einer Wirkung als langfristig wiederkehrende systematische Bedingung und isolierten Ereignissen zu unterscheiden. Die jeweiligen Antworten wurden in Kategorien zusammengefasst und die häufigsten Nennungen in Abbildung 22 dargestellt. Zusätzlich werden nachfolgend exemplarisch einzelne Aussagen zitiert.

Abbildung 22: Unerwünschte Nebenwirkungen des Programms Kulturagenten für kreative Schulen



Anmerkungen: Die Schulleitungen (N=50), kulturbeauftragten Lehrkräfte (N=59) und Kulturagent/-innen (N=25) wurden mit einer Frage mit offenem Antwortformat zu ihrer Einschätzung von unerwünschten Nebenwirkungen des Programms befragt. Mehrfachnennungen waren möglich. Die Abbildung zeigt die häufigsten Nennungen in absoluten Zahlen.

In Abbildung 22 finden sich zunächst Aussagen zu Nebenwirkungen in Bezug auf die Organisation des Schulalltags. Drei Kulturbeauftragte und neun Schulleitungen erkennen hingegen keine ersichtlichen Nebenwirkungen, während drei Kulturbeauftragte, eine Schulleitung und drei Kulturagent/-innen Kompetenzdefizite ansprechen. Diese beziehen sich sowohl auf die Lehrerinnen und Lehrer, als auch auf Kulturagent/-innen und Künstler/-innen. Acht Kulturbeauftragte sowie sechs Schulleitungen äußerten Schwierigkeiten einzelner Lehrkräfte im Umgang mit dem Programm und daraus resultierenden Widerständen gegenüber engagierten Akteuren. Eine Schulleitung formuliert:

„Zu viel Veränderung macht unsicher und weckt Widerstände bei den Lehrer/-innen. Daher muss alles sehr langsam gehen - das ist nachhaltiger.“

Acht Kulturbeauftragte und sechs Schulleitungen geben an, dass die organisatorischen Prozesse in den Schulen beeinträchtigt würden. Als ähnlich problematisch wurde die Verteilung der Arbeitszeit kritisiert. Konkret wurde hierzu eine zu geringe Anzahl an Abminderungsstunden genannt, die Lehrkräfte für ihre Aufgaben als Kulturbeauftragte erhalten. Ein/e Kulturagent/-in schreibt dazu:

"Der zeitliche Umfang von qualitätsvollen Kulturprojekten ist immens. Die Lehrer werden nicht annähernd ausreichend dafür entlastet. Wir verführen systematisch zur Überanstrengung. Vernünftigerweise dürften Lehrer eigentlich nicht mit uns sprechen.“

Fünf Kulturagent/-innen, 20 Schulleitungen und 19 Kulturbeauftragte gaben eine Unverhältnismäßigkeit zwischen Arbeitsaufwand und Arbeitseinsatz an, insbesondere in den Verwaltungsaufgaben.

Einige Kulturbeauftragte und Kulturagent/-innen bringen das in Verbindung mit der Praxis, ausschließlich Einzelprojekte zu fördern. Fünf Kulturbeauftragte, zwei Schulleitungen und drei Kulturagent/-innen bedauern auch einen Autonomieverlust der Schulen. Die Aussagen beziehen sich dabei auf unterschiedliche Bereiche wie z.B. Budgetverantwortung oder das durch Abgabefristen terminierte Zeit- und Projektmanagement. Sechs kulturbeauftragte Lehrkräfte äußerten sich kritisch darüber, dass das Programm im Anschluss an die erste Förderperiode nicht mehr in vergleichbarer Form weitergeführt werden würde.

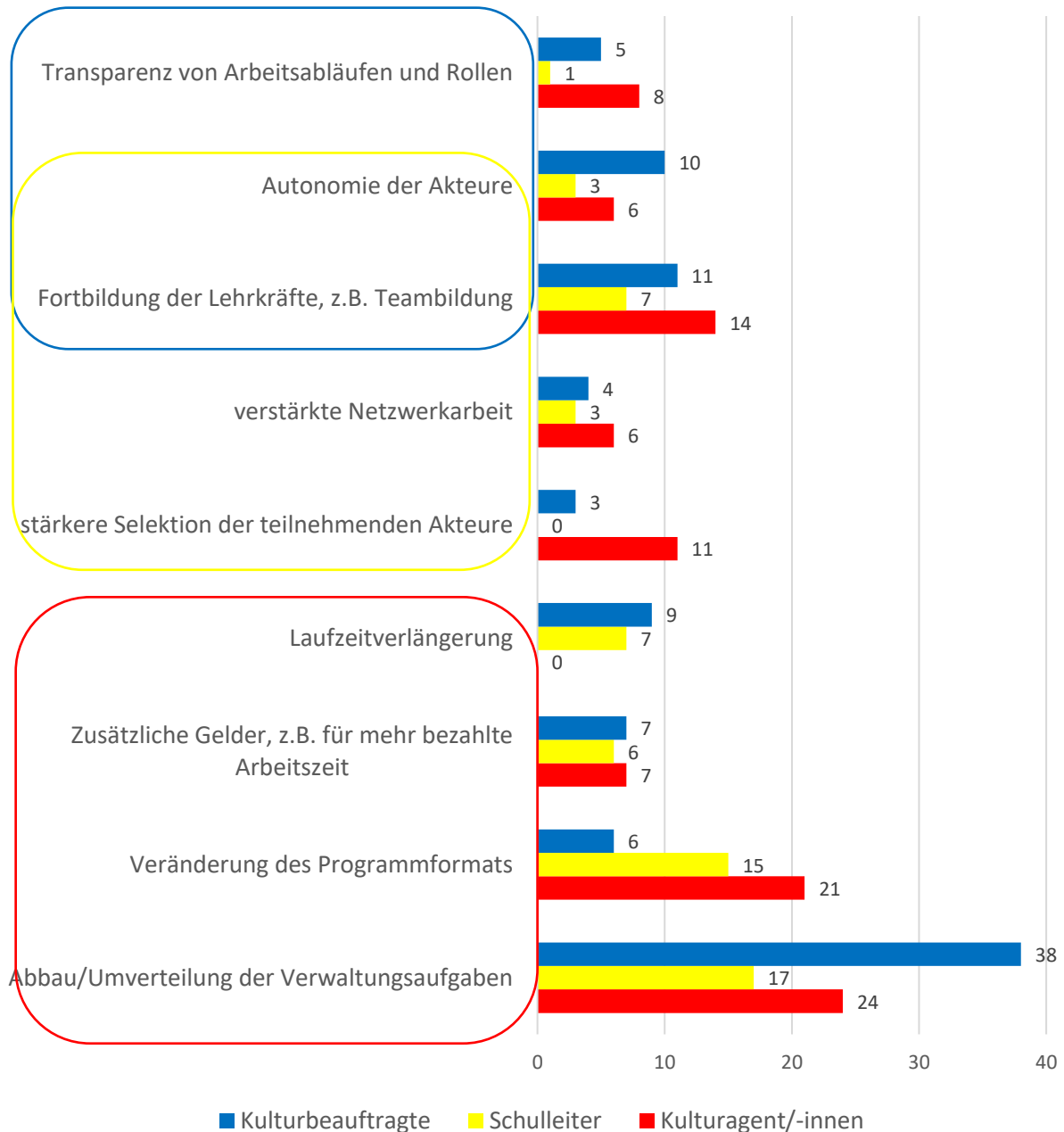
Perspektivlosigkeit im Anschluss an die erste Förderperiode thematisieren sechs Kulturbeauftragte, eine Schulleitung und drei Kulturagent/-innen.

Acht Kulturagent/-innen fühlen sich zu Verwaltungskräften oder Projektmanager/-innen degradiert. Als die am häufigsten geäußerte unerwünschte Nebenwirkung wird ein hoher bürokratischer Aufwand wahrgenommen. 26 Kulturbeauftragte empfanden vor allem die Antragstellung und die Abrechnung als hinderlich oder störend. Diese Meinung äußerten auch 19 der Schulleitungen und sechs Kulturagent/-innen.

3.5.2 Veränderungswünsche für eine Neuauflage

Eine weitere Möglichkeit, Anmerkungen zum Programm zu äußern, bot die Frage nach Verbesserungsvorschlägen für eine etwaige Neuauflage des Programms.

Abbildung 23: Verbesserungsvorschläge für eine Neuauflage des Programms „Kulturagenten für kreative Schulen“



Anmerkungen: Die Schulleitungen (N=47), kulturbeauftragten Lehrkräfte (N=58) und Kulturagent/-innen (N=39) wurden mit offenem Antwortformat zu ihren Vorstellungen hinsichtlich etwaiger Veränderungswünsche in einer Neuauflage des Programms befragt. Mehrfachnennungen waren möglich. Die Abbildung zeigt die häufigsten Nennungen in absoluten Zahlen.

In Abbildung 23 ist zu sehen, dass es acht Kulturagentinnen und Kulturagenten wichtig ist, für mehr Transparenz von Rollen und Aufgaben zu sorgen. Das geben ebenfalls fünf Kulturbeauftragte und eine Schulleitung an. Zehn Kulturbeauftragte, drei Schulleitungen und sechs Kulturagent/-innen wünschen sich eine autonomere Arbeitsweise. Die konkrete Vorstellung davon ist jedoch abhängig von der Position des jeweiligen Befragten. Einige der Aussagen von Kulturagent/-innen beziehen sich auf einen autonomen Umgang mit Geldern, die von ihnen verwaltet werden sollten. Kulturbeauftragte und Schulleitungen äußern, dass sie verstärkt Einfluss auf die Wahl von Kulturagent/-innen und Projekten nehmen wollen. Die effizientere Fortbildung für Lehrkräfte führen elf Kulturbeauftragte, sieben Schulleitungen und vierzehn Kulturagent/-innen an. Darunter fallen auch Teambuildingmaßnahmen, vor allem zur Klärung von Rollen und der ganzheitlichen Verbesserung des Klimas für Lehrkräfte und Kulturagent/-innen. Benannt wird auch eine verstärkte Netzwerkarbeit von drei Kulturbeauftragten, vier Schulleitungen, sowie sechs Kulturagent/-innen. Zum Thema Netzwerkarbeit äußern sich vier Kulturbeauftragte, drei Schulleitungen und sechs Kulturagent/-innen. Während Kulturbeauftragte und Kulturagent/-innen eher eine Stärkung anstreben, sehen Schulleitungen in der Vernetzung mehrerer Schulen mitunter eine „Überforderung des Programms“. Elf Kulturagent/-innen sind dafür die Voraussetzungen für eine Teilnahme der Schulen am Programm stärker zu prüfen, um sie so effizienter selektieren zu können. In diesem Zusammenhang wird u.a. eine Probezeit vorgeschlagen. Die Vorstellung dreier Kulturbeauftragter, ebenso veränderte Auswahlkriterien anzuwenden, bezog sich eher auf die Auswahl der Kulturagent/-innen. Zudem wünschen sich neun Kulturbeauftragte und sieben Schulleitungen eine Laufzeitverlängerung und formulieren u.a., dass sie dabei keinerlei Modifikationen anstreben. Zusätzliche Gelder, u.a. um mehr bezahlte Arbeitszeit der Akteure zu finanzieren, werden von einem Kulturbeauftragten und zwei Schulleitungen angesprochen, damit alle relevanten Aufgaben bewältigt werden könnten. Während den Kulturagent/-innen durch die Betreuung von weniger Schulen ein Ausgleich geschaffen werden könnte, müssten Kulturbeauftragte mehr Abminderungsstunden erhalten. Sechs Kulturbeauftragte, 15 Schulleitungen und 21 Kulturagent/-innen empfehlen eine Veränderung des Programmformats. Der Vorschlag von fünf Kulturagent/-innen rät zu Kulturagententeams. Eine Lehrperson formulierte:

„Eingangsvoraussetzung für die Teilnahme einer Schule am Programm müsste sein, dass die Schule ein Gremium von Lehrpersonen benennt, das verschiedene relevante Fächer repräsentiert und bereit ist, die Koordination zu übernehmen. Als Ausgleich für den Mehraufwand sollten alle im Gremium im Laufe des Projektes eine Mehraufwandsentschädigung erhalten.“

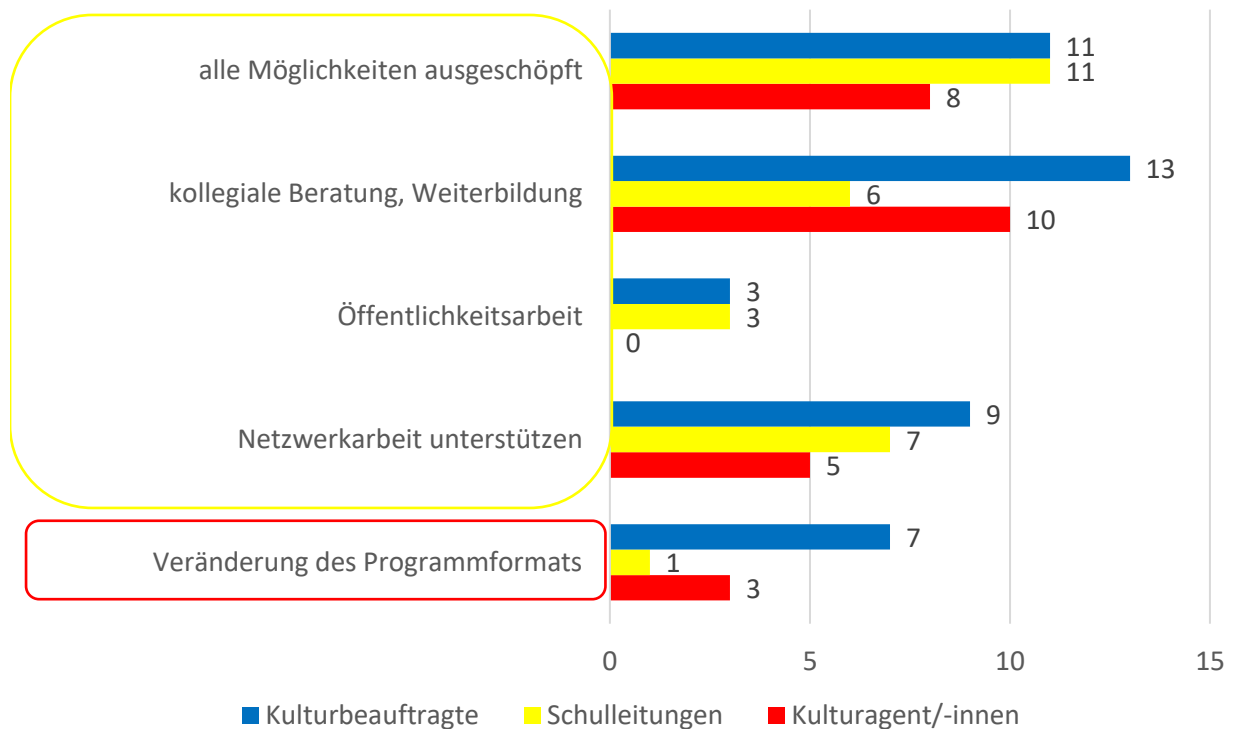
Zu Möglichkeiten den Verwaltungsaufwand zu reduzieren äußerten sich 38 Kulturbeauftragte, 17 Schulleitungen und 24 Kulturagent/-innen. Davon benennen drei Kulturagent/-innen die Möglichkeit den Schulen Verwaltungsaufgaben zu übertragen. Ein/e Kulturagent/in schlägt vor:

„Das administrative Abwickeln der Projekte verbindlich als Aufgabe der Schule definieren und als Voraussetzung für die Teilnahme am Programm machen.“

3.5.3. Maßnahmen zur Förderung von Kooperationen

Auf die Frage, welche Maßnahmen zur Stärkung und Förderung von Kooperationsbeziehungen noch ergriffen werden könnten, fiel die Antwortbereitschaft innerhalb der offenen Antwortformate am geringsten aus.

Abbildung 24: Möglichkeiten zur Förderung von Kooperationen innerhalb des Programms „Kulturagenten für kreative Schulen“



Anmerkungen: Die Schulleitungen (N=33), kulturbeauftragten Lehrkräfte (N=30) und Kulturagent/-innen (N=30) wurden mit offenem Antwortformat befragt was sie sich konkret zu tun vorstellen können, um Kooperationsbeziehungen ihrer Schulen zu fördern. Mehrfachnennungen waren möglich. Die Abbildung zeigt die häufigsten Nennungen in absoluten Zahlen.

Elf Kulturbeauftragte, elf Schulleitungen und acht Kulturagent/-innen halten die bisherigen Maßnahmen zur Optimierung von Kooperationen für ausgeschöpft, bzw. können sie sich keine weiteren Möglichkeiten vorstellen. 13 Kulturbeauftragte schlagen vor, durch kollegiale Beratung oder Fortbildungsangebote Lehrkräfte in der eigenen oder an anderen Schulen zu informieren und zu coachen. Eigene Erfahrungen zu berichten und Prozesse kultureller Schulentwicklung zu kommunizieren, steht hierbei im Vordergrund. Das entspricht auch den Äußerungen von sechs Schulleitungen und zehn Kulturagent/-innen. Öffentlichkeitsarbeit befinden drei Kulturbeauftragte, sowie drei Schulleitungen für relevant. Für die Förderung von Netzwerkarbeit sind neun Kulturbeauftragte, sieben Schulleitungen und fünf Kulturagent/-innen. Für Änderungen im Programmformat sprechen sich sieben Kulturbeauftragte, eine Schulleitung und drei Kulturagent/-innen aus.

Hinsichtlich der Grenzen von Kooperationsförderung äußert eine Schulleitung:

„Wenn mein Arbeitstag um ein paar Stunden verlängert werden könnte, würde ich mich sehr gerne intensiver und noch öfter mit meiner Kulturagentin, externen Partnern und den beauftragten Lehrpersonen treffen, um die nächsten, tollen Projekte innerhalb unserer Schulentwicklung anzustoßen. So bleibt mir leider nur immer wieder zu betonen, welche große Hochachtung ich vor den Leistungen und Ergebnissen aller Beteiligten habe.“

4. Fazit

Fassen wir an dieser Stelle die zentralen Befunde zusammen lässt sich zunächst festhalten, dass das Programm in den Schulen positive Struktureffekte zeigt:

Kulturagent/-innen als kompetente Bereicherung

Der stärkste strukturelle Effekt des Programms ist mit der Rolle des/der Kulturagent/-in verbunden, einer Rolle bzw. Position, die es in dieser Form an den Schulen zuvor in der Regel nicht gab. Die Schulleitungen sowie die Kulturbeauftragten sehen die Kulturagent/-innen als für ihre Aufgabe gut vorbereitete Fachkräfte. In den von uns abgefragten Bereichen Projektmanagement, Projektfinanzierung oder Projektentwicklung – also den Kernbereichen der Projektarbeit – sehen nur wenige Schulleitungen und Kulturbeauftragte Qualifizierungsbedarfe für die Kulturagent/-innen. Die Expertise der Kulturagent/-innen in diesen Bereichen scheint seitens der schulischen Akteure unbestritten.

Die Kulturagentinnen und Kulturagenten decken damit für die Schulen einen weiten Kompetenzbereich ab, der in dieser Weise vom Kollegium (auch das zeigen unsere Befunde) nicht bedient werden kann. Die Rolle der Kulturagentinnen und Kulturagenten ist für die Schulen somit eine deutliche und spürbare Erweiterung des Kompetenzspektrums und damit eine wichtige Grundlage und Unterstützung der Schulen bei der Implementation und Umsetzung von Projekten im Bereich der künstlerischen und kulturellen Bildung.

Hohe Beteiligung der Lehrkräfte und Verzahnung mit dem Unterricht

Schulleitungen und Kulturbeauftragte attestieren ihren Kollegien eine relativ hohe Beteiligung – etwa ein Fünftel aller Lehrkräfte (19 %) an den Schulen hat sich „im letzten Jahr“ (so die Abfrage) aktiv am Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“ beteiligt. In Anbetracht der unterschiedlichen Affinität der kulturellen Programmprojekte zu den einzelnen Unterrichtsfächern ist dies eine durchaus hohe Beteiligungsrate. Die hohe Beteiligung aller Lehrkräfte über alle Fächer hinweg ist eine wichtige Grundlage für eine nachhaltige Verzahnung der Programmprojekte mit dem Unterricht. Dass die Programmprojekte stark mit dem Unterricht verbunden sind, zeigt auch ein weiterer Befund. So finden die künstlerischen Projekte in 57 Prozent der teilnehmenden Schulen überwiegend *im* Unterricht statt (in 16 % der Schulen finden sie *ausschließlich* im Unterricht statt).

Positive Effekte auf der Ebene des Unterrichts und der Schule/Schulkultur

Aus der Sicht der Schulleitungen lässt sich eine Reihe positiver Veränderungen an den Schulen feststellen, die sich durch die Projektarbeit zwischen 2013 und 2015 ergeben haben. Signifikant besser schätzen die Schulleitungen 2015 gegenüber dem Ausgangsjahr 2013 die Nutzung von außerschulischen Kulturorten als Lernorten ein, sie sehen die Strukturen der Projektverwaltung an ihren Schulen als verbessert an, und sind der Meinung, dass sich die zeitliche Organisation des

Unterrichts und die Raumnutzung an der Schule verbessert hätten. Zusätzlich hat sich das Erscheinungsbild der Schule durch die Programm- und Projektarbeit verändert. Dies betrifft vor allem die Sichtbarkeit künstlerisch-kultureller Produktion in den Klassenzimmern, Gemeinschaftsräumen, Fluren und im Außenbereich der Schulen gleichermaßen. Insgesamt nehmen die Schulleitungen also durch die Programm- und Projektarbeit positive Veränderungen an ihren Schulen wahr. Insbesondere betrifft dies eine erhöhte Wertschätzung künstlerisch-kultureller Arbeit in der Schulkultur der Programmschulen.

Positive Veränderungen nehmen auch die Kulturbeauftragten wahr. So berichten sie u. a., dass sich das Wissen zu kreativen Lehr- und Lehrmethoden im Kollegium zwischen 2013 und 2015 erhöht habe, dass mehr relevante Methoden im Unterricht zur Anwendung kommen und dass ein stärkeres Qualitätsbewusstsein zur Kunst- und Kulturarbeit wahrnehmbar sei. Mit Blick auf die positive Wirkung auf das Kollegium ist als Befund auch heranzuziehen, dass sowohl die Kulturbeauftragten wie auch die Schulleitungen eine stärkere Identifikation der Lehrer/-innen mit der Schule 2015 im Vergleich zu 2013 wahrnehmen.

Schaffung eines ‚kreativen Klimas‘

Innovationen in Organisationen im Sinne von kreativen Ergebnissen werden nach Isaksen und Ekvall (2010) durch ein ‚kreatives Klima‘ begünstigt, darauf verwiesen wir in Kapitel 3.3. Ein solches Klima zeichnet sich u.a. dadurch aus, dass Mitarbeiter/-innen über Autonomie zur Verwirklichung von Zielen verfügen und eine entspannte Atmosphäre mit wenig personalen und emotionalen Spannungen herrscht. Darüber hinaus werden Ideen und Innovationen durch Vorgesetzte und Kollegen auch bei unklarem Ausgang unterstützt. Wir haben das Ausmaß eines ‚kreativen Klimas‘ in den Schulen mit Blick auf die Programm- und Projektarbeit erhoben. Dabei zeigt sich insgesamt eine hohe Zustimmung zu nahezu allen positiv gerichteten Aussagen. Hervorzuheben sind insbesondere die sehr positiven Einschätzungen von Kulturbeauftragten und Kulturagent/-innen zu den Items „Das Programm ist ein Freiraum, neue Wege zu gehen.“, „Das Programm ist so angelegt, dass es Spaß macht, dabei zu sein.“ oder „Es gibt viel Unterstützung für neue Ideen“. Alles in allem deuten die Ergebnisse darauf hin, dass durch die Programmstrukturen insgesamt gute Bedingungen für gelingende Innovationsprozesse geschaffen werden (zu möglichen Problembereichen siehe unten).

Jenseits dieser bis hierher genannten Aspekte werden aus den Befunden des Monitorings auch einzelne Problembereiche sichtbar:

Rollenverständnis der Kulturbeauftragten wie der Kulturagent/-innen

Wie wir in Kapitel 3.4 dargestellt haben, bildet die Veränderung schulischer Strukturen die Grundlage für die Nachhaltigkeit des Programms, im Sinne einer Verankerung künstlerischer Angebote im Schulalltag über die Programmlaufzeit hinaus. Neben kurzfristigen Veränderungen, die vor allem durch die finanzielle Ausstattung erreicht werden, richtet sich die Perspektive der Nachhaltigkeit insbesondere auf Veränderungen, die in der Organisation Schule und bei den einzelnen Lehrpersonen als Akteure ansetzen. Allerdings zeigen die Ergebnisse zur eigenen Rollenwahrnehmung sowohl der Kulturagent/-innen als auch der Kulturbeauftragten in den Schulen, dass sie sich gerade nicht als

Schulentwickler/-innen sehen. Beide Gruppen sehen sich deutlich stärker als „Coach“ bei der Umsetzung der einzelnen künstlerischen Projekte – ohne dabei offensichtlich diese Arbeit gleichzeitig auch als eine langfristige Strukturentwicklungsarbeit in der Schule zu betrachten. Aus unserer Sicht müsste in Fortbildungsmaßnahmen der Kulturagent/-innen sowie der Kulturbeauftragten auf diesen Aspekt spezifisch Bezug genommen werden und Fragen der Schulentwicklung deutlich adressiert werden.

Fortbildungsbedarf und Belastung der Kulturbeauftragten

Wir haben uns in Kapitel 3.1.3 den Fortbildungsbedarf einzelner Beteiligengruppen aus der Perspektive der Kulturbeauftragten sowie der Kulturagentinnen und Kulturagenten angesehen. Dabei erscheint uns der Blick auf die Kulturbeauftragten an den Schulen im Besonderen wichtig, da sie es sind, die auch nach Wegfall der Kulturagent/-innen kulturelle Arbeit in den Schulen sicherstellen könnten. Ein Blickwinkel, den auch das Selbstverständnis der Kulturbeauftragten unterstreicht, die ihre Rolle sehr ähnlich zu der der Kulturagent/-innen interpretieren – Coaching, Moderation, Entwicklung von Projekten. Während die Kulturbeauftragten gleichzeitig für sich in diesen Kernbereichen des *Projektmanagements* nur wenig Qualifizierungsbedarf sehen (Ausnahme: Finanzierung und Verwaltung, siehe unten), muss eine solch positive Einschätzung auf die eigene Qualifikation seitens der Kulturbeauftragten aus der Sicht der Kulturagentinnen und Kulturagenten allerdings durchaus kritischer gesehen werden. Ein deutlich höherer Anteil der Kulturagent/-innen (46 %) sieht im Bereich des Projektmanagements Qualifizierungsbedarf bei den Kulturbeauftragten; bei den Kulturbeauftragten beträgt der analoge Anteil nur 16 Prozent.

Worin beide Gruppen sich ‚einig‘ sind ist, dass die Kulturbeauftragten Qualifizierungsbedarf mit Blick auf die Finanzierung (inkl. Finanzverwaltung) der Projekte haben, 63 Prozent der Kulturbeauftragten sehen diesen Bedarf und 82 Prozent der Kulturagent/-innen. Eine Fortführung bzw. Verstetigung des Programms in den Schulen sollte sich speziell diesem Qualifizierungsbedarf widmen.

Eine nähere Betrachtung der Rolle der Kulturbeauftragten scheint uns auch aus einem zweiten Blickwinkel heraus notwendig. Und dieser bezieht sich auf die zeitliche und verwaltungsbezogene Belastung dieser Lehrkräfte. Bei der Frage nach den Veränderungswünschen für eine mögliche Neuauflage des Programms geben die Kulturbeauftragten häufig zu Protokoll, dass sie eine Umverteilung der Verwaltungsaufgaben zu ihren Gunsten wünschen. Wie die Kulturagent/-innen schätzen sie die Abwicklung der Projekte als sehr bürokratisch ein. Mit Blick auf ‚unerwünschte Nebeneffekte‘ des Programms nennen sie häufig neben dem hohen Verwaltungsaufwand auch die ihnen für die Projektarbeit fehlende Arbeitszeit (wie im Übrigen auch die Schulleitungen). Für eine dauerhafte Einrichtung der Kulturbeauftragten zur kulturellen Projektarbeit müsste aus unserer Sicht deshalb u. a. über Entlastungsstunden nachgedacht werden. Weitere organisationale Optionen werden in Abschnitt 3.5.2 erkennbar.

Effekte auf der Schüler-Ebene

Während sich mit den Effekten der Projekte bei Schüler/-innen ein eigenes Teilprojekt beschäftigt, wurden auch im Monitoring die schulischen Akteure und die Kulturagent/-innen gebeten, einzuschätzen, in welchem Maße bestimmte Ziele der Projektarbeit erreicht wurden. Während sich

dabei zeigt, dass positive Effekte vor allem mit Blick auf das kunstimmanente Lernen – also das unmittelbare Lernen *für* die Künste (vgl. Bamford, 2006) – zu konstatieren sind, fallen erwünschte Transfer-Effekte mit Blick auf andere schulische Fächer oder Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung durch künstlerisch-kulturelle Arbeit – das, was wir mit Bamford (2006) als Lernen *durch* die Künste bezeichnet haben - sichtlich geringer aus. Da sich anhand der Daten aus 2013 zeigen lässt, dass solcherart Transfer- und Persönlichkeitseffekte für die schulischen Akteure ebenfalls zu den erklärten Zielen der Programm- und Projektarbeit gehörten, sprechen wir hier von einem gewissen ‚Ernüchterungseffekt‘, der sich darauf bezieht, dass diese beiden Zieldimensionen sich nicht so leicht wie erhofft, vielleicht auch nur nicht so kurzfristig, realisieren ließen. Aber zu einer validen Einschätzung der Effekte auf Schüler-Ebene bedarf es letztlich der Auskünfte der Schüler/-innen selbst und deshalb verweisen wir auf das betreffende Teilprojekt.

5. Literatur

- Abs, H. J.; Stecher, L.; Hohmann, J.; Knoll, K.; Golsch, K. (2013). Bericht zum Programmmonitoring 2012/2013 im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“. Frankfurt: GFPF. Download 10.05.2016 http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=8109
- Ackermann, H.; Retzar, M.; Mützlitz, S.; Kammler, C. (2015): KulturSchule. Kulturelle Bildung und Schulentwicklung. 2015. Wiesbaden: Springer.
- Bamford, A. (2006). The Wow Factor. Global Research compendium on the impact of the arts in education. Münster: Waxmann.
- Cochrane, P. & Cockett, M. (2007). Building a creative school. A dynamic approach to school development. Oakhill: Trentham Books Limited.
- Fend, H. (2006). Neue Theorie der Schule. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fink, T.; Götzky, D.; Renz, T. (2017). Kulturagenten als Kooperationsstifter? Förderprogramme der Kulturellen Bildung zwischen Schule und Kultur. Wiesbaden: Springer VS.
- Isaksen, Scott G. (2007) The Climate for Transformation: Lessons for Leaders. In: Creativity and Innovation Management, 16, S. 3–15.
- Isaksen, Scott G. (2009). Exploring the Relationships Between Problem-Solving Style and Creative Psychological Climate. In: Meusbürger, Peter, Funke, Joachim, Wunder, Edgar (Hg.): Milieus of Creativity. An Interdisciplinary Approach to Spatiality of Creativity. Dordrecht: Springer. 169-188.
- Isaksen, Scott G.; Ekvall, Göran (2010). Managing for Innovation: The Two Faces of Tension in Creative Climates. In: Creativity and Innovation Management, 19, S. 73-88.
- Jäger, M. (2004): Transfer in Schulentwicklungsprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Liebau, E. (2013): Ästhetische Bildung: Eine systematische Annäherung. In: *Z Erziehungswiss* 16 (S3), S. 27–41.
- Sefton-Green, J., Thomson, P.; Jones, L.; Bresler, L. (Hg.) (2011). The Routledge International Handbook of Creative Learning. London, New York: Routledge.
- Thomson, P. ; Sefton-Green, J. (2011). Researching Creative Learning. Methods and Issues. London, New York: Routledge.
- Weishaupt, H. et al. (2012). Bildung in Deutschland 2012. Bielefeld: Bertelsmann.
- Winner, E.; Goldstein, T.R.; Vincent-Lancrin, S. (2013). Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education. Paris: OECD Publishing.

Materialien zur Bildungsforschung

Herausgegeben von der
Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPPF) und dem
Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Band 1

Renate Martini: „Schulautonomie“. Auswahlbibliographie 1989-1996. 1997. 220 S. ISBN 3-923638-17-5.)

Band 2

Clive Hopes: Assessing, evaluating and assuring quality in schools in the European Union. 1998. 211 S. ISBN 3-923638-19-1.

Band 3

Clive Hopes: Beurteilung, Evaluation und Sicherung der Qualität an Schulen in der Europäischen Union. 1998. 167 S. ISBN 3-923638-20-5.

Band 4

Peter Döbrich, Ingrid Plath, Heinrich Trierscheid (Hrsg.): ArbeitsPlatz-Untersuchungen mit Hessischen Schulen. Zwischenergebnisse 1998. 1999. 272 S. ISBN 3-923638-21-3.

Band 5

Hermann Avenarius / Hans Döbert (Hrsg.): „Schule in erweiterter Verantwortung“. Ein Berliner Modellversuch (1995 bis 1998). Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung. 1998. 89 S. ISBN 3-923638-22-1.

Band 6

Peter Döbrich / Harry Neß (Hrsg.): EUROPASS-Berufsbildung – Anstoß und Projekt im nationalen Reformprozess –. Fachtagung am 2. Juni 1999. 2000. 156 S. ISBN 3-923638-24-8.

Band 7

Peter Döbrich (Hrsg.): Qualitätsentwicklung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Fachtagung am 15. Dezember 1999. 2002. 68 S. ISBN 3-923638-25-6.

Band 8

Harry Neß / Peter Döbrich (Hrsg.): Doppeltqualifizierende Bildungswege – ein europäisches Modell für die Zukunft?! Fachtagung am 19. September 2001. 2003. 162 S. ISBN 3-923638-26-4.

Band 9

Peter Döbrich / Bernd Frommelt (Hrsg.): Europäisierung und Reform der Lehrerbildung in Hessen und Rheinland-Pfalz. Jahrestagung am 26. und 27. März 2003. 2004. 78 S. ISBN 3-923638-27-2.

Band 10

Brigitte Steinert / Marius Gerecht / Eckhard Klieme / Peter Döbrich: Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. ArbeitsPlatzUntersuchung (APU) / Pädagogische Entwicklungsbilanzen (PEB). 2003. 170 S. ISBN 3-923638-28-0.

Band 11

Martina Diedrich / Hermann Josef Abs / Eckhard Klieme: Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben: Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen. 2004. 189 S. ISBN 3-923638-29-9.

Band 12

Hermann Josef Abs / Peter Döbrich / Erika Vögele / Eckhard Klieme: Skalen zur Qualität der Lehrerbildung – Dokumentation der Erhebungsinstrumente: Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem). 2. überarb. Auflage. 2005. 125 S. ISBN 3-923638-30-2.

Band 13

Katrin Rakoczy / Alex Buff / Frank Lipowsky: Teil 1: Befragungsinstrumente. In: Eckhard Klieme / Christine Pauli / Kurt Reusser (Hrsg.): Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“. 2005. 297 S. ISBN 3-923638-31-0.

Band 14

Frank Lipowsky / Barbara Drollinger-Vetter / Johannes Hartig / Eckhard Klieme: Teil 2: Leistungstests. In: Eckhard Klieme / Christine Pauli / Kurt Reusser (Hrsg.): Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“. 2006. 114 S. ISBN-10: 3-923638-32-9; ISBN 13: 978-3-923638-32-1.

Band 15

Isabelle Hugener / Christine Pauli / Kurt Reusser: Teil 3: Videoanalysen. In: Eckhard Klieme / Christine Pauli / Kurt Reusser (Hrsg.): Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“. 2006. 270 S. ISBN-10: 3-923638-33-7; ISBN-13: 978-3-923638-33-8.

Band 16

Marius Gerecht: Schulqualität und Schulevaluation – Schulspezifische Rückmeldung auf der Basis der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen. 2006. 167 S. ISBN-10: 3-923638-34-5, ISBN-13: 978-3-923638-34-5.

Band 17

Marius Gerecht / Brigitte Steinert / Eckhard Klieme / Peter Döbrich: Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Schulen (PEB). 2. überarb. Auflage. 2007. 122 S. ISBN-10: 3-923638-35-3, ISBN-13: 978-3-923638-35-2.

Band 18

Peter Döbrich / Marius Gerecht / Jutta Laukart / Herbert Schnell: Skalen zur Qualität der Schulaufsicht: Dokumentation der Erhebungsinstrumente – Entwicklungsbilanzen im Schulumt (EBIS). 2007. 70 S. ISBN-10: 3-923638-36-1, ISBN-13: 978-3-923638-36-9.

Band 19

Hermann Josef Abs / Nina Roczen / Eckhard Klieme: Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“. 2007. 86 S. ISBN: 978-3-923638-37-6.

Band 20

Hermann Josef Abs / Martina Diedrich / Helge Sickmann / Eckhard Klieme: Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben: Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen. Dokumentation der Erhebungsinstrumente 2006. 2007. 124 S. ISBN: 978-3-923638-38-3.

Band 21

Peter Döbrich / Herbert Schnell (Hrsg.): QualitätsPartnerschaft der Regionen (QPR) – Europäische Indikatoren für Schulentwicklung und ihre Evaluation. 2008. 95 S. ISBN: 978-3-923638-39-0.

Band 22

Hermann Josef Abs / Peter Döbrich / Anne Gerlach-Jahn / Eckhard Klieme: Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem). Auswahl und statistische Analyse der Erhebungsinstrumente. 2009. 154 S. ISBN 978-3-923638-40-6.

Band 23/1

Frank Lipowsky / Gabriele Faust / Karina Greb (Hrsg.): Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulern“ (PERLE) – Teil 1. Karina Greb / Sebastian Poloczec / Frank Lipowsky / Gabriele Faust: PERLE-Instrumente: Schüler, Lehrer, Eltern (Messzeitpunkt 1). 2009. 184 S. ISBN 978-3-923638-41-3.

Band 23/2

Frank Lipowsky / Gabriele Faust / Karina Karst (Hrsg.): Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern“ (PERLE) – Teil 2. Karina Karst / Emely Mösko / Frank Lipowsky / Gabriele Faust: PERLE-Instrumente: Schüler, Eltern (Messzeitpunkte 2 & 3). 2011. 160 S. ISBN 978-3-923638-49-9.

Band 24

Holger Quellenberg: Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) — ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle. 2009. 154 S. ISBN 978-3-923638-42-0.

Band 25/1

Wolfgang Wagner / Andreas Helmke / Ernst Rösner: Deutsch Englisch Schülerleistungen International. Dokumentation der Erhebungsinstrumente für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte. 2009. 257 S. ISBN 978-3-923638-43-7.

Band 26

Bernd Frommelt / Marc Rittberger (Hrsg.): GFPP & DIPF. Dokumentation einer Kooperation seit 1950. Zusammenstellung und Redaktion: Peter Döbrich und Ulrich Schäfer. 2010. 272 S. ISBN 978-3-923638-44-4.

Band 27

Torsten Dietze: Zum Übergang auf weiterführende Schulen – Auswertung schulstatistischer Daten aus 10 Bundesländern. 2010. 129 S. ISBN 978-3-923638-46-8.

Band 28

Monika Buhl / Harm Kuper / Andrea Goldenbaum / Jana Höhler / Daniela Lindner / Stefan Müller-Mathis: Bericht zur Evaluation des Buddy-Landesprogramms in Hessen. 2011. 32 S. ISBN 978-3-923638-47-5.

Band 29

Klaus Hahne / Ulrich Schäfer: Das Projekt als Lehr-Lern-Form in der Berufsbildung in Deutschland. Eine Bibliographie für die Jahre 1956 bis 2010. 2011. 220 S. ISBN 978-3-923638-48-2.

Band 30

Ulrike Weyland / Eveline Wittmann: Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen. 2011. 70 S. ISBN 978-3-923638-50-5.

Band 31/1

Peter Döbrich / Hartmut Storch: Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Studien-SEMinaren oder: Lehrerausbildung ohne Bilanzierung?. 2012. 162 S. ISBN 978-3-923638-51-2.

Band 32

Hermann Josef Abs / Ludwig Stecher / Julia Hohmann / Katrin Knoll / Katharina Golsch: Bericht zum Programmmonitoring 2012/2013 im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“. 2013. 87 S. ISBN 978-3-923638-53-6.

Band 33

Horst Weihaupt / Rosa Scherer / Mareike Tarazona / Marisa Richter / Rabea Krätschmer-Hahn / Karin Zimmer: Zur Situation kultureller Bildung an Schulen. Ergebnisse einer Schulleitungsbefragung 2011. 2013. 111 S. ISBN 978-3-923638-54-3.

Band 34

Hermann Josef Abs / Thomas Eckert / Eva Anderson-Park: Effektivität der Qualifizierung von Teach First Fellows. Abschlussbericht zur summativen Evaluation der Sommerakademie von Teach First Deutschland. 2016. 100 S. ISBN 978-3-923638-55-0.

Band 35

Hermann Josef Abs / Ludwig Stecher / Katrin Knoll / Magdalena Obsiadly / Marie Ellerichmann: Entwicklung Kultureller Bildung in Schule durch das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ 2013 – 2015. 2017. 58 S. ISBN 978-3-923638-56-7

Die Reihe wird fortgesetzt.

Alle Publikationen stehen Online als Volltext zur Verfügung unter: <http://www.pedocs.de>

